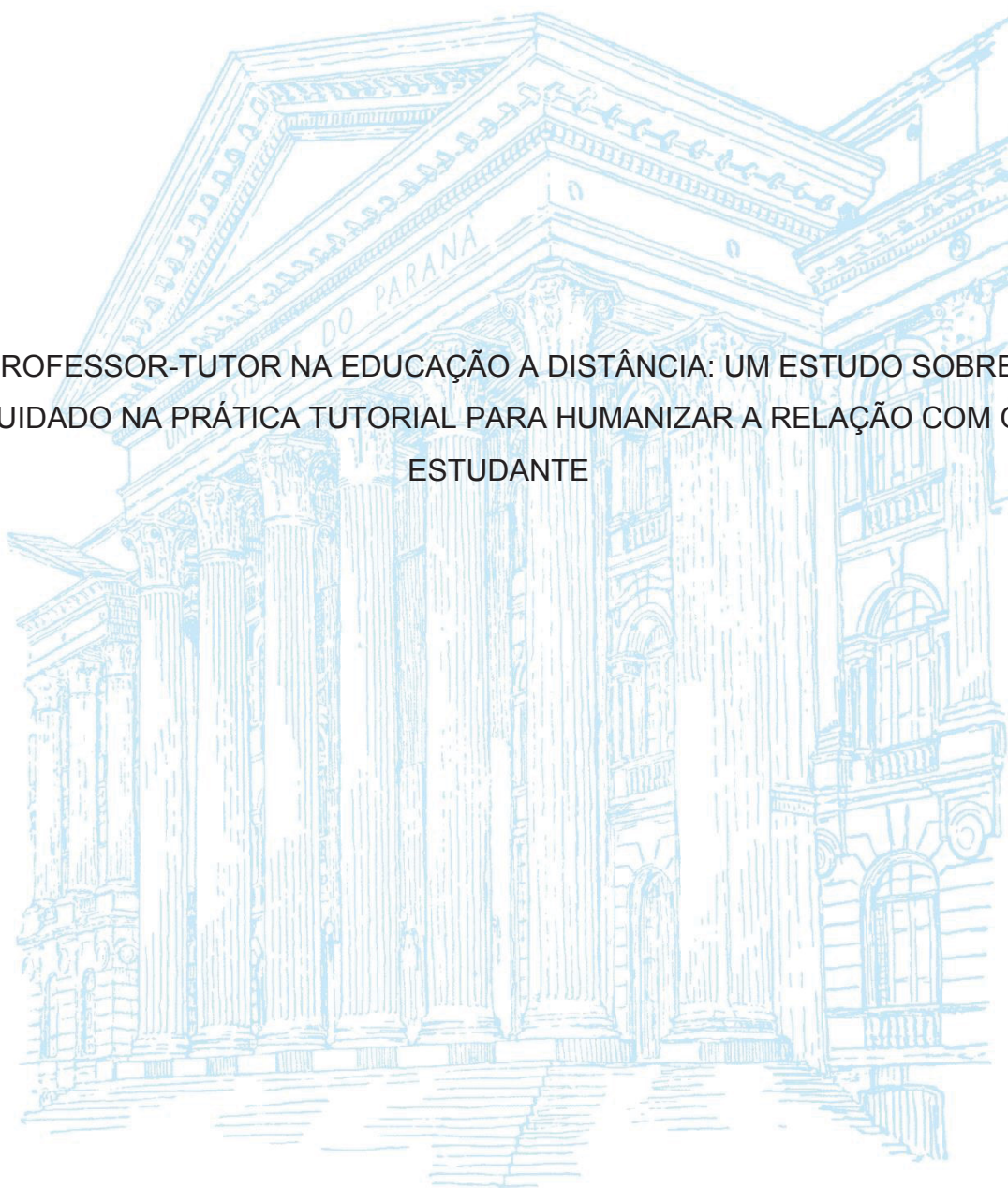


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIA REGINA NOGOCHALE BONETI

O PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O
CUIDADO NA PRÁTICA TUTORIAL PARA HUMANIZAR A RELAÇÃO COM O
ESTUDANTE



CURITIBA

2020

MARCIA REGINA NOGOCHALE BONETI

O PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O
CUIDADO NA PRÁTICA TUTORIAL PARA HUMANIZAR A RELAÇÃO COM O
ESTUDANTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gláucia da Silva Brito.

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Boneti, Marcia Regina Nogochale.

O professor-tutor na educação a distância : um estudo sobre o
cuidado na prática tutorial para humanizar a relação com o estudante /
Marcia Regina Nogochale Boneti – Curitiba, 2020.
200 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

1. Ensino a distância – Professores. 2. Ensino superior. 3.
Professores e alunos. 4. Motivação na educação. 5. Tecnologia da
educação. 6. Internet na educação. 7. Ambiente virtual de
aprendizagem (AVA). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARCIA REGINA NOGOCHALE BONETI** intitulada: **O PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O CUIDADO NA PRÁTICA TUTORIAL PARA HUMANIZAR A RELAÇÃO COM O ESTUDANTE**, sob orientação da Profa. Dra. GLAUCIA DA SILVA BRITO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica

17/08/2020 15:57:28.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/08/2020 11:42:21.0

RICARDO ANTUNES DE SÁ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/08/2020 12:06:59.0

MARILDA APARECIDA BEHRENS

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 49975

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 49975

DEDICATÓRIA

Aos que habitaram este planeta, hoje habitam,
e aos que virão depois de nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai, Filho e Espírito Santo: Trindade Absoluta.

Agradeço à Mãe de Deus: Plenitude em Humanização e Cuidado.

Aos meus pais, Maria Francisca dos Santos Nogochalle (*in memoriam*), Geraldo Nogochalle (*in memoriam*), vivências de amor e de cuidado.

Ao meu esposo, Adelcio Boneti, encontro e aliança consagrada de amor e cuidado.

Aos meus tios e padrinhos, Ivani Maria Stonoga e Paulino Stonoga, pelas presenças e incentivo nesta etapa da minha formação.

Ao meu padrinho Leonardo Kovalski (*in memoriam*), reflexões de vida e cuidado.

Aos familiares, amigos(as) e vizinhos(as) que se fizeram presentes, por meio da cibercultura, especialmente àqueles(as) que souberam compreender às necessidades de um ambiente favorável à esta imersão.

À Simone Borges do Nascimento Dybax, Izaías Macedo, e profissionais da educação física e área da saúde, pela amizade e ética profissional, constantes em mais esta fase da minha existência.

À Ana Luiza Zaidan e Lúcia Burzynski Bialli, pelo trabalho de tradução e revisão.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias (GEPETE), do Departamento de Comunicação Social da UFPR – DECOM, entre os(as) quais: Prof.^a Dr.^a Suely Scherer, Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira, Ana Paula Pádua Pires de Castro e àqueles(as) que comigo vivenciaram a torrente de emoções deste percurso: Ms. Gisele Schneider Rosa, Ms. Renato Isac Fernandes, Ms. Naia Paula Yolanda Bittencourt Tortato, Keila Vieira de Lima Pieralisi, e Ms. Daniele Sotta Ziliotto, que sempre esteve conosco. Doutorando(as): Jéssica Nôvoa (minha tutora neste momento), Daíne Cavalcanti da Silva, Dione Maria Menz, Marlon de Campos Mateus, Aleta Tereza Dreves.

Aos docentes e técnicos(as) dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), entre os(s) quais: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres, Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau, os membros do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), organizadores(as) e participantes do II Seminário Internacional

Intelectuais e Educação: Leituras de Paulo Freire, Prof.^a Dr.^a Evelyn de Almeida Orlando e Prof. Dr. Peri Mesquida, entre outros(as).

Aos servidores técnico-administrativos, docentes, profissionais terceirizados e estudantes do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), que estiveram conosco nos diferentes momentos desta caminhada, entre os(as) quais: Prof.^a Dr.^a Regina Cely Haggemayer, que juntamente como Prof. Dr. Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá e Prof.^a Dr.^a Gláucia da Silva Brito participou da banca de seleção para o Programa, e professore(a)s que contribuíram com sugestões nos Seminários de Pesquisa I e II. Aos da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR (PROGRAD), especialmente aqueles(as) que estiveram mais próximos(as), entre os(as) quais: Ms. Ana Paula Vieira, Ms. Anna Jungbluth, Bruno Jambersi, Carla Cristina Bitdinger Cobalchini, Pedagoga Débora Midori Alves Tokunaga, Dr. Edmar Macedo, Doutoranda Eliane Felisbino, Doutoranda Kelvy Kadge Oliveira Nogueira, Lairdes Figueiredo Cheque, Lorena Krüger, Técnica em Assuntos Educacionais Luana Moraes Costa, Doutoranda Letícia Meira, Prof. Dr. Júlio Gomes, Pedagoga Liane Veit, Ms. Melissa Milleo Reichen, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko, Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Accioly Teixeira Pinto, Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Carneiro Soares, Prof.^a Dr.^a Marineli Joaquim Meier, Ms. Marina Lupepso, Ms. Nathália Savione Machado, Pedagoga Madlaine Célia Schreiber, Prof.^a Dr.^a Regina Maria Michelotto, Sandro Roberto Marques, Pedagoga Sirlene das Neves, Ms. Vanessa do Rocio Godoi Garrett Belão, Pedagoga Vanuza Teixeira, Doutoranda Viviane Vidal Pereira, Prof.^a Dr.^a Thaís Pacievitch, Valmir França.

Aos membros do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPR (PPGPSI), entre os quais Mariângela Resende, Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini e estudantes organizadores dos seminários de orientação ao mestrado em 2016. Aos membros do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPR (PPGCM): Prof. Dr. Leonir Lorenzetti e Antonyhella Santini, que me acolheram na disciplina isolada Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), em 2017. À Pedagoga Marilene Reimer, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR (PROEC), pelas contribuições. À Doutoranda Rosângela Valachinski Gandin, do Setor Litoral e Prof. Dr. Valdo José Cavallet, pessoas que ampliaram significados ao meu percurso profissional. Também, à Doutoranda Ana Christina Duarte Pires e

equipe, que me cativaram para a formação e atuação na Educação a Distância – EaD, desde 2007.

Aos autores e pesquisadores autores, que fundamentaram a presente pesquisa.

Aos professores-tutores desta pesquisa, pela disponibilidade, pelo entusiasmo e pela participação ativa.

À Prof.^a Dr.^a Gláucia da Silva Brito, minha orientadora, pelo acolhimento no Programa de Mestrado da UFPR, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, especialmente pela abertura em aceitar o desafio da temática proposta, permitindo-me cuidadosamente a ousadia, e com rigorosidade amorosa, encaminhando-me a torná-la possível.

À Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens e ao Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, por aceitarem participar das Bancas de Qualificação e Defesa, pela atenção à temática e especialmente pelas atitudes de cuidado e humanização no acompanhamento do presente trabalho, contribuindo com seu reconhecido conhecimento e prudentes considerações.

A todos(as) as pessoas aqui não nominadas, algumas que já partiram, que habitam o meu coração e pelo seu modo de “ser-no-mundo” (FREIRE, P., 1996)¹ fazem parte desta tecitura.

¹ Optamos por referenciar FREIRE, P. para diferenciar de FREIRE, P. Solon ou FREIRE, P. S., também presente nesta pesquisa.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

(FREIRE, P., 1996, p. 94.)

RESUMO

Esta pesquisa pauta-se em autores que investigam, no âmbito de uma Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), entre outros, Coutinho e Lisboa (2011), Kenski (2012) e Levy (2018). Alinha-se ao pressuposto de que a cibercultura, ao mesmo tempo em que dinamiza as relações, muda a cultura e nos oferece desafios. Tem como objeto de estudo o cuidado do professor-tutor na prática tutorial para humanizar a relação com o estudante, em um curso de Metodologia da Educação Superior, ofertado na modalidade a distância, aos servidores de uma Instituição Pública de Educação Superior. Busca responder à seguinte questão de pesquisa: Como os professores-tutores de um Curso de Metodologia da Educação Superior a Distância estabeleceram, na sua prática no ambiente virtual de aprendizagem, o cuidado para humanizar a relação com o estudante? O estudo justifica-se e torna-se relevante pela baixa incidência de pesquisas com foco na categoria cuidado para humanizar a relação pedagógica de professores com estudantes do ensino superior em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Identifica-se com Solon Freire (2014) ao optar por referencial teórico-metodológico que entrelaça a “conscientização dialógica” em Freire (1996), a “complexidade transdisciplinar” em Morin (2005) e o “saber cuidar” em Boff (2012, 2014), autores que tomam o cuidado para a humanização como uma atitude e, a partir desse referencial, alinha-se aos que defendem uma possível aproximação entre o conceito de “habitar a terra” e o momento em que professor-tutor e estudante “habitam o AVA” (SCHERER, 2005, p. 58-61). Esses fundamentos possibilitam atender ao primeiro objetivo específico: elaborar categorias teóricas referentes ao cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudante em ambiente virtual de aprendizagem, categorias estas que se mostraram fundamentais para atender aos objetivos de: identificar como professores-tutores realizam o cuidado para humanizar a relação que acontece entre o professor-tutor e o estudante no período em que ambos habitam a plataforma virtual; e analisar quais procedimentos realizados pela tutoria, quanto ao cuidado, podem ser considerados fatores de humanização para com os estudantes. Por sua natureza essencialmente qualitativa, adota procedimentos metodológicos e instrumentos para a coleta da manifestação dos participantes, além de questionário e entrevista a dois professores-tutores do curso. Da manifestação dos dois professores-tutores, emergiram as seguintes categorias: humildade, reciprocidade e diálogo (acolhimento/ambientação ao AVA); compreensão, consciência e disponibilidade (desenvolvimento do curso); competência, alegria e esperança (interações ao fim do desenvolvimento das atividades), categorias estas que se entende intrinsecamente relacionadas ao percurso: identidade, finalidade e transcendência, presente na literatura consultada. Considera-se ser possível afirmar como resultado desta pesquisa que a relação humanizada por meio das categorias evidenciadas foi possível. Entende-se ser esta uma perspectiva que embora seja situada e não possa ser generalizada, renova a alegria e a esperança de que a educação – seja ela presencial, a distância ou híbrida – pode se fazer humanizada, um caminho de encontros que gerem alternativas, num mundo permeado de desencontros, preconceitos e incertezas.

Palavras-chave: Educação a distância, Cuidado, Humanização, Professor-tutor, Ambientes virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT

This research is grounded in authors that examines the Digital Technologies of Information and Communication DTIC (among others, COUTINHO e LISBOA, 2011; KENSKI, 2012, LEVY, 2010), in the spectrum of a Society of Information, knowledge and Apprenticeship. It aligns itself with the assumption that the cyberculture dynamizes the relations and, yet at the same time, changes culture and offers us challenges. It has as its study objective the care and sensitiveness of the mentor-teacher in his practice, to humanize the relationship with the student in a course of Superior Education Methodology, offered in a distance modality, to the servers of a Public Institution of Superior Education. It looks for an answer to the following question: How do the mentor-teachers of a Superior Education Methodology distance course establish - in their practice of virtual learning environment - the care and sensitiveness to humanize the relationship with the student? This study is justified and it becomes relevant because of the low incidence of research with focus on the sensitive care category for the humanization of pedagogic relationship between teachers and students of superior education in a virtual environment. It identifies itself with Solon Freire (2014) when opting for a theoretical methodological referential that entwines the "dialogical consciousness" in Freire (1996), the "transdisciplinary complexity" in Morin (2005) and the "know how to care" in BOFF (2012, 2014), authors that make the care and sensitivity of humanization an attitude, and from this referential, aligns with those who defend a possible proximity between the concept of "inhabit the earth" and the moment when the mentor-teacher and student "inhabit the VLE" (virtual learning environment). These fundamentals enable meeting the first specific objective: to elaborate theoretical categories referring to the sensitivity of humanizing the relations between mentor-teacher and students in a virtual learning environment. Such categories have proven to be fundamentals in meeting the following objectives: identify how the mentor-teachers accomplish the care in humanizing the relations that occurs between the mentor-teacher and the student, where both inhabit a virtual platform, and; to analyze which procedures done by the mentors, referred to the sensitivity and caring, can be considered humanization factors for the students. For its quantitative nature, methodological procedures and tools were adopted to collect the participants' manifestation, besides a questionnaire and an interview to two mentor-teachers in this course. From their manifestation, the following categories emerged: humbleness, reciprocity and dialog (reception/adaptation to VLE); comprehension, consciousness and availability (course development); competence, joy and hope (interactions at the end of the activities development). Such categories were understood to be intrinsically related to this path: identity, purpose and transcendence - present in the consulted literature. It is considered to be possible to affirm as a result from this research, that the humanized relationship, by means of the evidenced categories, was possible. Although understanding that this is a specific perspective and can't be generalized, it renews the joy and hope that the education - being it present, in distance or hybrid - can be humanized, a path of encounters that generates alternatives, in a world full of discrepancies, prejudice and uncertainties.

Keywords: Distance Education, Diligence, Humanization, Mentor-Teacher, Virtual Learning Environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – EaD e tutoria sob a abordagem da complexidade	32
Figura 2 – Entrelaçamento do pensamento de MORIN (2005), FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014), para habitar a Terra/AVA.....	43
Figura 3 – Entrelaçamento dos saberes 1 a 7, de MORIN (2005), FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014)	45
Figura 4 – Movimento do ser humano ao habitar a terra.....	56
Figura 5 – Movimento do ser humano para habitar o AVA.....	60
Figura 6 – O cuidado como atitude ética para a humanização, no habitar a Terra/AVA.....	66
Figura 7 – Emergência de categorias de cuidado para humanizar a relação professor-tutor no AVA.....	68
Figura 8 – Explicativo categorias do momento identidade	69
Figura 9 – Explicativo categorias do momento finalidade	70
Figura 10 – Explicativo categorias do momento transcendência.....	72
Figura 11 – Categorias de cuidado para a humanização no AVA.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Possibilidades da ação da tutoria por meio do olhar da complexidade	33
Quadro 2 – Explicativo do entrelaçamento dos sete saberes.....	45
Quadro 3 – Bases para a educação integral (FREIRE, P. S., 2014, p. 32-33).....	52
Quadro 4 – Temas para a educação integral, segundo a pesquisa de FREIRE, P. S. (2014).....	53
Quadro 5 – Explicativo do modo de habitar a terra com base em MORIN (2005), FREIRE (1996) e BOFF (2012, 2014), apoiada em SOLON FREIRE (2014).	58
Quadro 6 – Caracterização dos alunos e professores em ambientes de aprendizagem presencial ou virtual	63
Quadro 7 – A categoria da humildade	75
Quadro 8 – A categoria da reciprocidade	76
Quadro 9 – A categoria do diálogo	77
Quadro 10 – A categoria da compreensão	78
Quadro 11 – A categoria da consciência.....	78
Quadro 12 – A categoria da disponibilidade	79
Quadro 13 – A categoria da competência	80
Quadro 14 – A categoria da alegria.....	81
Quadro 15 – A categoria da esperança.....	81
Quadro 16 – Definição de professor-tutor	88
Quadro 17 – Experiência mais significativa.....	89
Quadro 18 – Vivência desafiadora	90
Quadro 19 – Conceito de ética	91
Quadro 20 – Presença da ética na atuação como professores-tutores.....	91
Quadro 21 – Preparação para as atividades	92
Quadro 22 – Expectativas	93
Quadro 23 – Acolhimento dos cursistas na plataforma virtual.....	94
Quadro 24 – Disponibilização das atividades.....	95
Quadro 25 – Relacionamento com os cursistas	95
Quadro 26 – Apresentação das considerações avaliativas	96
Quadro 27 – Confronto professor-tutor e estudante	98
Quadro 28 – Condução de situações específicas	99
Quadro 29 – Disponibilização dos resultados das avaliações.....	99

Quadro 30 – Reflexões	100
Quadro 31 – Sentimento do professor-tutor em relação ao trabalho realizado	101
Quadro 32 – Características.....	102
Quadro 33 – Relação com o núcleo de EaD	103
Quadro 34 – Experiência na relação com o núcleo de EaD	104
Quadro 35 – Disponibilidade para a participação na pesquisa.....	104
Quadro 36 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 1	107
Quadro 37 – Parte 2 das respostas às perguntas dos grupos 1 e 2	108
Quadro 38 – Parte 1 das respostas às perguntas dos grupos 1 e 4	109
Quadro 39 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 2	110
Quadro 40 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 2	112
Quadro 41 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 2	113
Quadro 42 – Parte 4 das respostas às perguntas do grupo 2	114
Quadro 43 – Parte 5 das respostas às perguntas do grupo 2	115
Quadro 44 – Parte 6 das respostas às perguntas do grupo 2	117
Quadro 45 – Parte 1 das respostas às perguntas dos grupos 2 e 8	118
Quadro 46 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 3	120
Quadro 47 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 3	121
Quadro 48 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 3	122
Quadro 49 – Parte 4 das respostas às perguntas do grupo 3	123
Quadro 50 – Parte 5 das respostas às perguntas do grupo 3	124
Quadro 51 – Parte 6 das respostas às perguntas do grupo 3	126
Quadro 52 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 4	127
Quadro 53 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 4	128
Quadro 54 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 4	130
Quadro 55 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 5	131
Quadro 56 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 5	132
Quadro 57 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 5	133
Quadro 58 – Parte 4 das respostas às perguntas do grupo 5	134
Quadro 59 – Parte 5 das respostas às perguntas do grupo 5	136
Quadro 60 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 6	138
Quadro 61 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 7	140

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO OU SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM	21
3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	26
3.1 DIMENSÕES DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO	36
4. O CUIDADO, A HUMANIZAÇÃO E A RELAÇÃO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	39
4.1 A NECESSIDADE DE HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA).....	39
4.2 TECENDO A REDE DE CUIDADO PARA A HUMANIZAÇÃO NO AVA.....	50
4.3 O CUIDADO COMO ATITUDE ÉTICA PARA HUMANIZAÇÃO NA EAD	64
4.4 CATEGORIAS DE CUIDADO PARA HUMANIZAR A RELAÇÃO PROFESSOR-TUTOR NA EAD	67
5. ABORDAGEM METODOLÓGICA E PERCURSO DA PESQUISA	83
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	84
5.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	85
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	87
6. 1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO	87
6. 2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DA ENTREVISTA.....	105
6.3 ANÁLISE GERAL DO PERCURSO REALIZADO.....	141
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES	158
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO.....	159
APÊNDICE II – GRUPOS DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA.....	165

APÊNDICE III – ENTREVISTA INTEGRAL COM TUTORES A E B	166
ANEXO I – ESTRUTURA DO CURSO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	199

1. INTRODUÇÃO

Em tempos da Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem, em que *homo faber*² mais e mais rapidamente constrói, cria e recria, os artefatos em busca de seu bem-estar, muitas vezes, nesta ânsia, aproxima-se do *homo demens*³ que destrói, extingue, mata (MORIN, 2005, p. 58). Há a necessidade da consciência crítica e da amorosidade, nesta convivência cotidiana do mundo contemporâneo, no qual estamos inseridos e que é múltiplo, complexo, histórico, permeado de questões políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outras (FREIRE, 1996, p. 141-146).

A Educação é um caminho que se faz como possibilidade de enfrentamento dos desafios existenciais que esta realidade nos coloca (MORIN, 2005, p. 61).

Hoje, mais do que antes, quando somos despojados da nossa humanidade e da Mãe Terra (BOFF, 2012, p. 9-15), que nos contém e mantém, “educar é reconhecidamente um ato de amor” (FREIRE, 1997, p. 37).

Freire (1997, p. 38) afirma que a amorosidade é um amor de relação, que dá sentido ao trabalho. Amar o próprio ato de educar é uma qualidade no educador. A qualidade de um “[...] amor combativo, daquele que se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar”.

Educando e sendo educados, buscamos a compreensão da complexidade do que somos, do que nos cerca, e dos desafios e das incertezas que surgem ao longo do caminho (MORIN, 2005, p. 93-104), enredamo-nos na busca da superação da ingenuidade pela consciência-crítica, e de uma prática pedagógica concreta (FREIRE, P., 1980, p. 76-95), assim como a realização do cuidado (BOFF, 2012, p. 17-39; BOFF, 2014, p. 79-93) para o bem comum: da natureza, do homem, do universo, hoje tão precário e tão necessário.

Ao mesmo tempo em que a Educação é um caminho e uma possibilidade para a transformação humana e da sociedade, o desenvolvimento tecnológico, como processo de invenção, remete ao potencial de racionalidade e

² *Homo sapiens*: “sábio”, dimensão humana que contrapõe o *homo demens*, “louco” (MORIN, 2005, p. 58).

³ *Homo demens*: “louco”, dimensão humana que contrapõe o *homo sapiens*, “sábio” (MORIN, 2005, p. 58).

desenvolvimento técnico como forma de remediar as carências humanas (MORIN, 2012, p. 41).

Conforme o autor comenta:

Desde as suas origens, a técnica procurou remediar as carências humanas. O ser humano dispõe de mãos hábeis, mas fracas em pressão e batida. Corre, mas em baixa velocidade. Não sabe voar. Não dispõe da capacidade dos pássaros para captar informações magnéticas e visuais para os seus deslocamentos. É também a técnica que realizará artificialmente as ambições e sonhos dele.

Dessa forma, chegamos ao tema desta pesquisa: O professor-tutor na Educação a Distância: um estudo sobre o cuidado na sua prática tutorial para humanizar a relação com o estudante, tema que tem origem na nossa experiência enquanto professora-tutora em cursos ofertados na modalidade a distância pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na atuação como professora-tutora, percebemos que a forma como o professor-tutor interage com os estudantes por meio do Ambiente Virtual da Aprendizagem (AVA) provoca reações diversas (ânimo, rejeição, comprometimento, persistência, permanência, evasão, entre outras) em relação ao ambiente virtual, à equipe gestora e pedagógica, e ao curso proposto (conteúdos, atividades e interações). Em algumas situações de dificuldades enfrentadas por estudantes, como problemas envolvendo doenças pessoais ou familiares, gestações que não vieram a termo, luto, entre outras, em nossa experiência, pudemos observar que o apoio do professor-tutor na condução do estudante para organizar-se frente a essas condições inesperadas possibilitou a permanência e o sucesso deles na permanência e sucesso no curso.

A observação dessas condições remeteu-nos à necessidade de fazermos uma investigação aprofundada e sistemática a respeito, focando na relação professor-tutor/estudante, por um olhar mais abrangente, que comportasse a multiplicidade de fatores que permeiam essa relação no habitar a plataforma virtual de cursos realizados nessa modalidade. Entendemos que a presente investigação exige uma abrangência de pensamento não linear, para a compreensão da evolução das tecnologias, e nesta, o desenvolvimento do próprio ser humano que as criou e suas relações com a produção do conhecimento. Nesse contexto, consideramos que a compreensão dos saberes necessários aos educadores

(MORIN, 2005, p. 13-18), que habitam (SCHERER, 2005, p. 186) os ambientes não virtuais e virtuais, iluminará o modo como se dão as relações entre professor-tutor e estudantes, no período em que ambos se encontram na plataforma virtual de um curso a distância.

Entendemos que a questão do cuidado para a humanização, no sentido ético, é uma possibilidade de ampliarmos a compreensão dessas relações nos ambientes virtuais de aprendizagem. Para fundamentar essa possibilidade, selecionamos como referencial teórico-metodológico: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2005); *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996); *O Cuidado* necessário, de Leonardo Boff (2012) e *Saber Cuidar*, de Leonardo Boff (2014) apoiados na Tese de Doutorado de Patrocínio Solon Freire (2014) para a elaboração de possíveis categorias (atitudes) de cuidado do professor-tutor no AVA. Solon Freire (2014) aborda a *Educação e integralidade*, destacando o aspecto da vida humana transcendência, ao qual ampliamos mais dois: Identidade e Finalidade, no momento/movimento de “Habitar a Terra”.

Com base nos estudos que remetem às relações do “Habitar a Terra” (BOFF, 2014, p. 87), pretendemos uma recontextualização da teoria estudada, tendo em vista as relações que abrangem o professor-tutor e estudante ao “Habitar” (SCHERER, 2005, p. 58-61) o AVA, visando o cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudantes – foco principal da nossa pesquisa.

Consideramos que refletir sobre a questão do cuidado para a humanização na relação tutorial ao habitar a plataforma virtual em cursos na modalidade a distância é importante por ser esta uma modalidade educacional em crescente desenvolvimento no Brasil e no mundo, e por utilizar ferramentas tecnológicas, além de se dar de forma virtual, ou seja, não havendo interação física entre os componentes do sistema que a comporta.

Na consulta no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na busca pelos termos Cuidado/Tutoria/EaD, obtivemos três trabalhos não relacionados ao tema. Na busca pelos termos Humanização/Tutoria/EaD, não foi obtido nenhum resultado. No portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na busca pelos termos Cuidado Tutoria + EaD, foram obtidos 17 resultados, sendo apenas o de Bicalho e Oliveira (2012) mais próximo ao tema, devido a abordarem o diálogo nos fóruns de discussão nas plataformas virtuais. A busca pelos termos

Humanização/Tutoria/EaD resultou em um trabalho não relacionado ao tema. Também buscamos na BDTD os termos Boff/Morin/Freire, resultando em 11 registros, sendo que, destes, três relacionavam o pensamento dos três autores: Solon Freire (2014) sobre a questão do conceito de integralidade na educação; Gomes (2008) acerca do conceito de solidariedade na formação de professores; e Araújo (2005) sobre o diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar.

Percebemos que nas pesquisas já realizadas sobre o tema, existe escassez de trabalhos que relacionem o pensamento dos autores Paulo Freire, Edgar Morin e Leonardo Boff, bem como não há trabalhos que pretendam transpor à Educação a Distância o pensamento destes de forma transversal. Embora sejam encontrados trabalhos voltados à tutoria a distância que se apoiem em Edgar Morin, no que concerne especificamente ao acompanhamento tutorial nas plataformas virtuais envolvendo o conceito do cuidado, no sentido do cuidado para a humanização, por meio do viés ético antropológico, não localizamos nenhum trabalho. A partir disso, constatamos a necessidade de pesquisas acerca do tema. Consideramos que o aprofundamento do tema em foco pode nos remeter a uma nova forma, mais abrangente e dinâmica, de olharmos, pensarmos e agirmos nessa modalidade de ensino, principalmente no tocante às ações do trabalho tutorial nas plataformas virtuais.

Dessa forma, chegamos ao seguinte problema de pesquisa:

Como os professores-tutores de um Curso de Metodologia da Educação Superior a distância estabeleceram, na sua prática no ambiente virtual de aprendizagem, o cuidado para humanizar a relação com o estudante?

O objetivo geral é:

- Investigar como os professores-tutores de um curso a distância, na sua prática tutorial, tiveram o cuidado para humanizar a relação com seus estudantes.

E os objetivos específicos são:

- Elaborar categorias teóricas referentes ao cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudante em ambiente virtual de aprendizagem.

- Identificar como professores-tutores realizam o cuidado para humanizar a relação que acontece entre o professor-tutor e estudante no período em que ambos habitam a plataforma virtual.

- Analisar quais procedimentos realizados pela tutoria, quanto ao cuidado, podem ser considerados fatores de humanização para com os estudantes.

O procedimento metodológico consistiu inicialmente de elaboração e aplicação de instrumento em forma de questionário, com o objetivo de identificar como os participantes da pesquisa realizam o cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudante no AVA. Para a análise dos resultados, elegemos como autores que permitiram fundamentar o referencial: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2005); *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996) e *O cuidado necessário* e *O Saber cuidar*, de Leonardo Boff (2012, 2014), apoiados na Tese de Doutorado de Patrocínio Solon Freire (2014), que tratou da integralidade na educação, fundamentado pelos mesmos autores.

Em um segundo momento, após a análise dos resultados obtidos pelo instrumento questionário, observamos a necessidade da utilização de mais um instrumento de pesquisa: entrevista, com o objetivo de complementar os resultados obtidos inicialmente a partir do instrumento questionário.

A organização dos capítulos consta de: Introdução; Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem; O cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudante na EaD; Abordagem metodológica e percurso da pesquisa; Apresentação dos resultados; Considerações finais e Referências.

2. SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO OU SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Segundo Lemos (2003, p. 12), a cibercultura é “[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações e com a informática”. Para o autor, antes de ser uma cultura movida pela tecnologia, a cibercultura refere-se a “[...] uma relação que se estabelece pela emergência de novas formas sociais que surgiram a partir da década de sessenta (a sociabilidade pós-moderna) e das novas tecnologias digitais” (LE MOS, 2003, p. 12).

Ao considerarmos o prefixo “*ciber*”, Lemos denomina uma época cultural contemporânea, marcada pelas tecnologias digitais dadas como consequências da evolução tecnológica.

Lemos (2003, p. 12) compreende a cibercultura como uma fenomenologia social, simbiótica, nascida do desdobramento da relação da tecnologia com a modernidade.

Essa relação nos leva à discussão sobre sociedade, pois a Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem trata-se de um novo paradigma social, que é um processo de mudança constante (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5).

Na Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento ou da Aprendizagem, segundo Coutinho e Lisboa (2011, p. 5), “[...] o fluxo da informação é intenso”, e “[...] o conhecimento é recurso flexível, fluido, sempre em expansão e mudança” (HARGREAVES, 2003 *apud* COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 5). Assim, “É um mundo desterritorializado, onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem. Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5).

Lemos (2003, p. 14), abordando a ubiquidade e a instantaneidade, frutos da conectividade generalizada, que marcam a sociedade contemporânea, comenta que:

Vivemos numa conjuntura espaço-temporal marcada pelas tecnologias-digitais telemáticas, onde o tempo real parece aniquilar, no sentido inverso à modernidade, o espaço de lugar, criando espaços de fluxos, redes planetárias pulsando no tempo real, em caminho para a desmaterialização do espaço de lugar. Assim, na cibercultura podemos estar aqui e agir à distância. A forma técnica da cibercultura permite a ampliação das formas de ação e comunicação sobre o mundo.

Sobre o surgimento de uma nova cultura e modelo de sociedade, Kenski (2012, p. 40) descreve:

No espaço de fluxo das redes circulam basicamente informações, que podem ser conectadas como se apresentam, mixadas, recortadas, combinadas, ampliadas, fundidas, de acordo com os interesses e as necessidades de quem as acesse. Além disso, esse novo espaço pode ligar-se ao espaço físico, estabelecendo as mais variadas e amplas recombinações (realidade virtual) por exemplo. Ele influi no comportamento de pessoas e de suas alterações e movimentos. No entanto, essas pessoas vivem no mundo físico, no *espaço dos lugares*, e não conseguem garantir às suas vidas as características do espaço de fluxo, embora tentem. A nova lógica das redes interfere nos modos de pensar, sentir, agir, de se relacionar socialmente e adquirir conhecimentos. Cria uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

Castells (2019, p. 582-585) caracteriza essa nova sociedade sob os seguintes aspectos: a informação é a matéria-prima que alimenta o processo de inovação; a informação faz parte das atividades humanas e a vida humana é permeada pelas tecnologias; a lógica das redes adapta-se aos processos e organizações pelas novas tecnologias de informação; a flexibilidade possibilita aos processos e às organizações/instituições reorganizarem seus componentes, modificando, alterando, reconfigurando; tecnologias específicas convergem para um grande sistema integrado, por meio do qual diversas áreas se intercomunicam.

Kenski (2012a, p. 35), sobre as características apresentadas por Manoel Castells, refere que “Na sociedade da informação, como é compreendido o momento que vivemos, funções e processos dominantes estão cada vez mais organizados em torno dessas redes”. E ainda, Kenski (2012a, p. 35) descreve:

Essa nova lógica flexibiliza as hierarquias internas e altera os sistemas de competição e cooperação. No campo empresarial, nota-se a velocidade com que as empresas se aglutinam e se deslocam em “consórcios” globalizados, de acordo com os interesses específicos de cada momento e em cada lugar. As condições de trabalho nas empresas também se alteram. A linha de produção em massa dá lugar a individualização do trabalho e à flexibilização do emprego.

Bianchetti (2008, p. 36) aborda que a Sociedade do Conhecimento passa a exigir mais dos trabalhadores em relação aos aspectos cognitivos e atitudinais, exigindo, agora, maior capacidade de abstração.

Kenski (2012a, p. 36), sobre a necessidade desse conhecimento, comenta que:

A capacidade de participar efetivamente da rede, na atualidade define o poder de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento. Mais do que as infraestruturas físicas, o *hardware*, equipamentos e tecnologias que viabilizam o acesso, a necessidade das infraestruturas de softwares, das pessoas – o conhecimento, o tempo, a dedicação, a motivação – e do envolvimento ampliado nesse novo modelo de sociedade, fazem a diferença.

Coutinho e Lisbôa (2011, p. 8-10) consideram que embora a internet possa ser acessada por todas as pessoas, para buscarem todo e qualquer tipo de informação, ainda não são todo(as) que têm condições para tal, assim como, a acessibilidade não garante o conhecimento e a aprendizagem. Nesse sentido, as autoras argumentam que:

Para que a sociedade da Informação possa ser considerada uma sociedade do conhecimento, é imprescindível que se estabeleçam critérios para organizar as informações, e não simplesmente ser influenciado e 'moldado' pelos constantes fluxos informativos.

Coutinho e Lisboa (2011), a partir de relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2000), referem-se a uma “sociedade aprendente”, na qual, para obter sucesso, é necessário ter a capacidade para processar e gerir a informação. As autoras verificam que, nesse documento, é atribuída à escola a responsabilidade para o desenvolvimento dessa nova sociedade. A responsabilidade da escola como formadora dos valores importantes para uma economia globalizada e altamente competitiva: conhecimento, criatividade e inovação.

Coutinho e Lisboa (2011, p. 17) entendem que a educação na Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem abrange não somente a escola, mas também os contextos não formais e informais de aprendizagem. Essa abrangência se faz justamente porque a internet e as tecnologias ampliaram o leque de possibilidades de aprendizagens. Convergente a essa visão Kenski (2012, p. 41), quando diz:

Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade.

Sobre a função da escola na Sociedade da Informação, do Conhecimento ou da Aprendizagem, Kenski argumenta que “A Educação serve para fazer mais do que usuários e desenvolvedores de tecnologia” (2012a, p. 63).

Kenski (2012a, p. 63) evidencia a importância da escola como instituição social presente nos momentos de mudança social. Destaca sua responsabilidade quanto à preparação de pessoas capazes de enfrentar a complexidade dos desafios que a sociedade apresenta. A escola precisa preparar pessoas com consciência crítica, flexibilidade nas relações e sensibilidade social. Desenvolver valores, habilidades e atitudes para a compreensão e o enfrentamento das contínuas transformações. O papel da escola, antes do treinamento para a adaptação social, para a empregabilidade e para o consumismo, é o de primar pelos processos de aprendizagem, de forma tal a possibilitar a busca de conhecimentos, que levem à cidadania autônoma e transformadora. Professores e estudantes precisam estar envolvidos para a aprendizagem da criação de condições conscientes quanto à produção tecnológica e a busca da interação com outras comunidades, a fim de promover, assim, a ampliação das possibilidades de novos saberes.

Compreendemos com base no exposto neste capítulo, com o desenvolvimento das tecnologias, a emergência de uma nova sociedade, a qual demanda novos conhecimentos, a necessidade de cada um estar atento às constantes transformações nos processos produtivos, na economia, nas relações humanas, nas organizações e nas instituições. A transformação da própria cultura e o redimensionamento das relações por meio das redes de informação e comunicação: a cibercultura. Agora, mais do que antes, há necessidade da abertura para o novo, para o outro, para o coletivo e para as comunidades reais ou virtuais. O ser humano, para além de si mesmo, pode se estender, em contínua interação com o seu próximo e com o distante. Pode refletir e agir na(s) e em relação à sua e as demais comunidades humanas. O ser humano, hoje, é um ser que necessita eminentemente de relação e interação. Sem desenvolver essa capacidade, tende a ficar isolado do mundo. Por isso, na sociedade que emerge, a educação é o

processo fundamental para a humanização, possibilitadora da formação do ser humano consciente, crítico e reflexivo (FREIRE, P., 1980, p. 76-95), capaz de compreender e agir no mundo contemporâneo, mundo este permeado de transformações e novos desafios. Aos educadores cabe o papel de compreender e aprender esta complexidade, de forma tal a ensinar os saberes necessários ao enfrentamento dessa realidade (MORIN, 2005, p. 13-18). O cuidado de si e do outro(a), da Mãe Terra, que nos contém, é uma necessidade que nos possibilita ficar atento(a)s a essa dinâmica, a fim de promover a vida com dignidade, para todo(a)s os seres humanos e outros seres vivos (BOFF, 2012, 2014, p. 9-15).

No contexto dessa nova sociedade, o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação modificam as relações de mediação entre professor, informação e alunos, no espaço escolar presencial ou virtual. É a forma como a tecnologia é utilizada que faz a revolução no ensino (KENSKI, 2012a, p. 121). Assim, podemos entender que o advento das TICs provoca transformações não somente na educação presencial, mas, principalmente, numa modalidade de ensino que vem se desenvolvendo cada vez mais no Brasil e no mundo: a Educação a Distância (EaD).

3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Educação a Distância (EaD), segundo Mill (2018), como modalidade, não pode ser confundida com *e-learning* ou configuração aberta, flexível, móvel, híbrida, ubíqua, virtual, *on-line* etc., já que estas são tipos de configuração. A EaD refere-se “[...] à modalidade maior, que abarca esses outros tipos de organização do processo ensino-aprendizagem” (MILL, 2018, p. 201).

Mill (2012, p. 22) relata que por parte dos educadores e pesquisadores da área do conhecimento, há usos indistintos dos termos: educação a distância, ensino a distância ou aprendizagem a distância (*e-learning*). No entanto, como diz respeito à educação e não somente ao ensino ou à aprendizagem, o termo EaD é o mais abrangente.

Segundo Mill (2018, p. 201), à EaD é possível agregar:

[...] uma visão de maior interatividade e interação entre educador e educandos, destacando mais o processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada do conhecimento, passível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo [...].

Belloni (2015, p. 32), considerando o momento atual em que se evidencia a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICS) e do contexto educacional mais amplo, no qual a EaD está inserida, refere-se à Aprendizagem Aberta (AA) e Educação a Distância (EaD) como conceitos não opostos e que se referem a um mesmo fenômeno. Assim, Belloni complementa (2015, p. 32):

[...] a EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos sistemas ‘ensinantes’, enquanto AA se relaciona mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistema de ensino e os aprendentes.

Belloni (2015, p. 34) escreve que, em 1990, a expressão “aprendizagem aberta e a distância” (*open distance learning*) foi adotada pela Comissão da União Europeia (GT da Confederação das Conferências de Reitores da União Europeia, 1998). O termo consolidou-se por unanimidade, embora as discussões a respeito não tenham sido encerradas.

No Brasil, considerando a importância da modalidade e suas possibilidades, temos como exemplo Mill (2018, p. 202), que aponta iniciativas de políticas públicas sendo implementadas:

Projeto Veredas (começo dos anos 2000) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (atualmente em execução, já com mais de dez anos de existência). Esta última iniciativa do governo federal (a UAB) demonstra a atenção que a EaD tem recebido como forma de suporte a políticas públicas de formação.

Para Belloni (2015), a EaD é uma modalidade de educação que está em constante crescimento e atende às demandas da sociedade atual. A autora compreende a EaD para além de um meio de superar demandas emergenciais ou de compensar fracassos dos sistemas educacionais. Assim, Belloni (2015, p. 3) enfatiza o significado dessa modalidade no contexto do mundo globalizado:

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento comum nos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Boneti *et al.* (2019)⁴ concordam com Belloni (2015) quando comentam que atualmente a EaD está presente nas conversas e nos debates de profissionais da educação, pesquisadores, estudantes e trabalhadores. A crescente expansão dessa modalidade educacional, as tecnologias que a favorecem e o aumento do número de vagas nos cursos superiores, assim como a possibilidade da sua ampliação à Educação Básica pelo Ministério da Educação, servem como pauta para as discussões.

Mill (2016), sobre os cenários da EaD no Brasil, no início do século XXI, percebe mudanças perceptíveis quanto à “[...] legislação e políticas públicas, em termos de literatura e produção científica na área e em termos de experiências práticas (oferta de cursos de graduação, em especial) e dos movimentos pró ou contra a efetivação dessa modalidade em IES públicas” (MILL, 2016, p. 433).

⁴ Artigo da pesquisadora *et al.*, publicado em 2019.

Behar e Daudt (2013 p. 412) consideram a EaD como “[...] mais uma possibilidade entre as políticas nacionais voltada à democratização do acesso à educação em todos os níveis de ensino e ao alargamento da oferta de educação superior”.

Mill (2016, p. 435) refere que no Brasil, em 1996, “[...] a inserção da EaD na atual Lei de Diretrizes e Bases coincide com a emergência das tecnologias digitais de informação e comunicação”. O autor comenta que as TDIC influenciaram a expansão e a evolução da modalidade, bem como contribuíram em parte para a superação do preconceito em relação a ela.

Belloni (2015, p. 114) argumenta que a integração das tecnologias de informação e comunicação é uma realidade, à qual não podemos escapar, pois são evidentes na transformação da vida social e econômica. Aos sistemas educacionais cabe à integração delas e extrair delas proveito para o processo pedagógico.

Kenski (2012a), sobre a qualidade na EaD, afirma que não pode ser vista apenas como processo de autoaprendizagem, uma forma massiva e barata de treinar, tendo em vista o menor custo. Implica em investimento financeiro e trabalho, equipes profissionais e tecnologias que possibilitem novas formas de aprendizagem individual e coletiva. Kenski (2012a, p. 82) reforça seu argumento detalhando que:

A educação a distância não pode ser apenas uma forma de garantir o atendimento a alunos que estejam temporaria ou periodicamente impedidos de frequentar os espaços geográficos das escolas – alunos doentes, presidiários, situados em locais distantes etc. São esses, exatamente, os que mais precisam de interação e da comunicação com outros estudantes e com os professores, para, com eles, viabilizarem propostas dinâmicas de aprendizagem em que possam exercer e desenvolver as concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude. E, desta forma, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade.

Compreendendo a EaD como uma modalidade contemporânea de educação, importante para a democratização da educação nos diversos níveis e espaços de ensino-aprendizagem, e o avanço das tecnologias, Kenski (2013, p. 110) observa que:

Apoiada em suportes tecnológicos variados, a educação a distância é, sobretudo, uma forma diferenciada de ensinar e aprender. Os aspectos pedagógicos do processo se sobressaem para definir a qualidade do projeto educacional a distância. Em termos educacionais, não estamos falando de pacotes de informações que são entregues a alunos indiferenciados. Estamos falando da boa educação, daquela que está comprometida com o alcance de objetivos ligados a um conhecimento específico, mas também procura proporcionar aos alunos o desenvolvimento de novas habilidades, a descoberta das potencialidades, da autoestima, das relações saudáveis de convivência, de respeito ao outro, da cooperação e da cidadania.

Convergente às considerações de Kenski (2013), Behar e Daudt (2013) escrevem sobre a qualidade na EaD, argumentando que embora sua estruturação seja diferente do modelo presencial, há que desenvolver as competências cognitivas, emocionais, sociais e profissionais. Para tanto, a gestão de cursos a distância demanda um envolvimento complexo, que envolve planejamento e organização do trabalho, de modo que esta possibilite o desenvolvimento das competências citadas.

Para Sá (2007), o planejamento, organização e metodologia utilizados na EaD são diferentes da educação presencial, embora ambas as modalidades tenham os mesmos objetivos filosóficos e políticos. Desse modo, a respeito da qualidade na EaD, Sá (2007, p. 82-83) entende que:

Um sistema de EaD que prima pela qualidade do processo pedagógico, no qual os agentes educativos se inter-relacionam e interdependem, garantirá que o estudante, embora distante do centro escolar, disponha de todos os recursos para desenvolver seus estudos nas localidades onde funcionam os polos ou centro associados. Isto possibilita ao estudante que permanecendo em seu meio social, em sua região enquanto estuda, possa vir a contribuir política e culturalmente com a comunidade, à medida que se apropria de um conhecimento científico, acadêmico

Também considerando a EaD enquanto sistema, Sartori e Roesler (2004, p. 2), sobre a gestão educacional, argumentam que:

A educação não pode ser entendida como um problema de gestão, embora seja necessário pensar a gestão na educação e suas peculiaridades, como componentes do processo que viabilizam o ensinar e o aprender por meio de uma organização muito específica.

Sartori e Roesler (2004, p. 2), sobre o desenvolvimento de projetos na modalidade EaD, dizem que estes possuem características próprias e particulares, cujos objetivos educacionais dependem dos cenários socioeconômicos, culturais e

políticas educacionais, que exigem planejamento cuidadoso pela equipe gestora. “A educação exige posturas políticas e se constrói a partir de concepção de mundo e do ser humano, com seu estar/agir nele” (SARTORI; ROESLER, 2004, p. 2). Na elaboração sobre planejamento estratégico da instituição, pauta o enquadramento de seus programas de EaD na estrutura organizacional, assim:

[...] a estrutura organizacional e acadêmica de um programa de EaD pode variar de instituição para instituição, uma vez que pode estar vinculada a diferentes órgãos, núcleos ou departamentos, ou compor um setor específico.

Quanto à estrutura organizacional de um programa de EaD, Sartori e Roesler (2004, p. 2-3) descrevem-na da seguinte forma:

[...] é composta por unidades responsáveis pela administração financeira e acadêmica, pela produção e entrega de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa e avaliação e pela elaboração de novos projetos pedagógicos, entre outros. A configuração hierárquica pode agrupar ou subdividir essas unidades, o que implica em diferentes procedimentos burocráticos e distribuições das funções e responsabilidades de uma maneira mais ou menos flexível, conforme a opção por um modelo de gestão tradicional, ou colaborativa, e integrada. Está baseada, no entanto nas ações a serem desenvolvidas pela equipe e essa podem ser identificadas em três grandes campos: gestão de aprendizagem, gestão financeira e de pessoas e gestão de conhecimento.

Sartori e Roesler (2004, p. 4), sobre as ações desenvolvidas nessa estrutura organizacional, comentam que:

Embora sejam todas ações voltadas a proporcionar a aprendizagem, cada uma possui características próprias e demanda planejamento, organização, controle, liderança, coordenação das equipes e das atividades necessárias para o seu desenvolvimento.

Sá (2007, p. 74-75), sobre a estrutura organizacional da EaD, no início deste milênio, já compreendia que:

Os processos educativos a distancia podem ser compreendidos nessa perspectiva como uma teia de relações interdependentes. Um curso pode ser comparado a um grande sistema que é composto de partes, de componentes, tais como: professor especialista, professores orientadores (tutores), os estudantes que participam do curso. Esses componentes ou partes estão interligados por mecanismos de interação e de interdependência, por uma organização espaço-temporal que os articula e possibilita que eles se articulem entre si. De maneira que nessa inter-relação, as partes dependem do todo e o todo depende das partes, isoladamente, e sim, na dinâmica interativa e interdependente das partes em relação ao todo num movimento temporal, *in acto*.

Corroborando com Sá (2007), Boneti *et al.* (2019, p. 66) compreendem a educação a distância como:

[...] é uma modalidade educativa que faz parte de um determinado Sistema de Ensino, que por sua vez faz parte de um contexto histórico, social, econômico; político cultural. A EaD, não ocorre de forma isolada, necessita de um sistema que comporte as suas ações, desde a sua concepção, até a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Boneti *et al.* (2019) apresentam o Sistema de EaD pelo viés da “Teoria da Complexidade” (MORIN, 2001, p. 83-111; 2005, p. 38-39) como uma rede complexa de elementos que se inter-relacionam e estão interna e externamente contextualizados nos sistemas que os comportam e influenciam. Apresentam a tutoria como elemento essencial do sistema e o papel do professor-tutor a partir do pensamento de Edgar Morin, considerando a obra *Sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005). As autoras criaram uma figura (Figura 1), para abordar os elementos do Sistema de EaD, procurando demonstrá-los em seu contexto complexo e multidimensional. Procuraram descrever as conexões entre os componentes do sistema de EaD, tomando como fio condutor o pensamento complexo, no intuito de ampliar percepções e rever a forma de pensar o papel do professor-tutor na EaD. Assim, sobre a proposição do trabalho, afirmam que “[...] busca trazer à tona reflexões em torno do papel do professor-tutor enquanto promotor do diálogo entre os componentes da EaD, considerando cada um dos seus atores como unidades complexas e multidimensionais” (BONETI *et al.*, 2019, p. 64).

Figura 1 – EaD e tutoria sob a abordagem da complexidade



Fonte: BONETI *et al.* (2019, p. 73).

Boneti *et al.* (2019) explicam a figura acima, relatando que está disposta na forma de uma rede (trama, teia, delineada por meio dos pontilhados coloridos). Demonstram que a educação a distância é formada por um sistema interno, que comporta o sistema de educação a distância local, o professor-tutor, o professor especialista, o material didático e o aluno. Estes estão ligados ao Sistema Nacional de Educação, ao Ambiente Escolar, à Formação de Professores e às Relações Internacionais. Assim, cada um dos elementos aparece inter-relacionado entre si, de forma tal que cada um interfere no outro, de forma contínua, flexível e interdependente. Nessa trama, a tutoria é evidenciada como fundamental para a movimentação da/na “rede”, pela sua característica de mediadora do processo educativo. Na Figura 1 são apresentados os *Os sete saberes necessários à*

educação do futuro (MORIN, 2005, p. 13-18), representando as possibilidades de atuação do professor-tutor no subsistema tutoria e permeando todo o sistema. Cada saber considerado como princípio norteador para a ação educadora se faz necessário em cada um dos componentes do sistema, já que todos coexistem com o objetivo central de educar. Nesse sentido, a ação de cada componente implica em movimento que incide sobre a ação dos demais. Destacamos aqui, entretanto, o subsistema de tutoria e os componentes que o integram. A relação dos sete saberes com o papel do tutor no sistema de EaD será aprofundada nas Figuras 2 e 3, na sequência deste trabalho, relacionando-os às ideias de Freire (1996) e Boff (2012, 2014).

Boneti *et al.* (2019) compreendem as ações do professor-tutor como interligadas aos demais componentes do sistema de EaD. O subsistema tutoria, tomado como parte de uma rede complexa de relações entre os vários componentes da EaD, é visto como “o que é tecido junto” (MORIN, 2004, p. 14) e não meramente adicionado, o que implica no estabelecimento de relações mútuas, que possibilitam influenciar e ser influenciado.

Ainda em relação à Figura 1, apresentamos por meio do Quadro 1, como, no entendimento de Boneti *et al.* (2019), os saberes elencados por Morin (2005) podem subsidiar as ações do professor-tutor na EaD:

Quadro 1 – Possibilidades da ação da tutoria por meio do olhar da complexidade

Os sete saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2005)		
Saberes elencados	Papel da educação	Possibilidades da atuação do professor-tutor, na visão de Boneti <i>et al.</i> (2019).
1. “As cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão”.	O conhecimento é subjetivo, sujeito aos erros da percepção daquele que o busca. Estamos sujeitos aos erros mentais, da razão, às cegueiras dos paradigmas, ao que a cultura nos coloca, à normalização, às incertezas do conhecimento. É importante a consciência disso, para que a educação desenvolva estudos das disposições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e à ilusão.	Por meio do diálogo com os estudantes, o professor-tutor pode abordar as fragilidades do conhecimento acabado, evidenciando que não existe saber permanente, mas que este está em contínuo processo de transformação.
Saberes elencados	Papel da educação	Possibilidades da atuação do professor-tutor, na visão de Boneti <i>et al.</i> (2019).

2. “Os princípios do conhecimento pertinente”.	É preciso reformar o pensamento para superar a visão mecanicista do universo. É necessário situar os conhecimentos fragmentados, em um contexto e conjunto, de forma tal que as partes, ao unirem-se, formem um todo complexo e estabeleçam relações mútuas. A estrutura disciplinar presente no contexto educacional impede a compreensão entre as partes e totalidade. Havemos que ter um modo de possibilitar o conhecimento pela aprendizagem dos objetos no seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.	O professor-tutor deve ter consciência de sua condição como um elemento dentro do sistema de EaD e a partir disso suscitar, por meio do diálogo, reflexões sobre os conteúdos trabalhados, contextualizando-os e relacionando-os ao universo que os contém.
3. “Ensinar a condição humana”.	O ser humano é uma unidade complexa: “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (MORIN, 2000, p. 15). A educação é possível reconhecer o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano. A condição humana deve ser seu principal objetivo.	É preciso que o professor-tutor tenha clareza que está em contato com a complexidade e multidimensionalidade dos seres humanos como os quais está interagindo e que eles demandam atenção, respeito e compreensão, e são dotados de sentimentos, sonhos e emoções.
4. “Ensinar a identidade terrena”.	A educação precisa conscientizar quanto à complexidade do desenvolvimento planetário que marca o fim do século XX e início do século XXI. Há que possibilitar o reconhecimento da identidade terrena e o sentindo-se parte de uma comunidade planetária. Isso é fundamental para que cada um (e todo(a)s) ajam com responsabilidade pelo futuro do universo.	O professor-tutor pode levar os estudantes a refletirem sobre o posicionamento de cada um no universo como pessoas que fazem parte de um todo mais complexo, no qual suas ações implicam na responsabilidade para com este todo.
5. “Enfrentar as incertezas”.	A educação precisa superar as certezas absolutas advindas de princípios reducionistas e lineares, possibilitando estratégias de enfrentamento dos imprevistos, do inesperado e das incertezas.	O diálogo entre o professor-tutor e estudantes pode ser possibilitado por meio de fóruns, <i>chats</i> e outras ferramentas de interação virtual, a fim de que os conteúdos sejam discutidos entre os participantes, propiciando a reflexão crítica e o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento dos imprevistos que possam ocorrer ao longo da jornada existencial.
Saberes elencados	Papel da educação	Possibilidades da atuação do professor-tutor, na visão de Boneti <i>et al.</i> (2019).
6. “Ensinar a compreensão”	“A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana” (MORIN, 2000, p. 16). A educação precisa estudar as raízes, modalidade e efeitos da incompreensão, para promover a paz entre os povos.	O diálogo entre professor-tutor e estudantes pode ser estabelecido, desde as suas atitudes de abertura e acolhimento ao longo da sua relação com os estudantes. Assim, pode estimular a reflexão, a compreensão de si, dos outros, do meio onde todo(a)s se encontram, buscando a solidariedade, promovendo a tolerância e incentivando trabalhos em grupo e interações em fóruns.

7. “A ética do gênero humano”	A ética deve ser ensinada como consciência da identidade terrena e destino planetários. Assim, cabe à educação ensinar que o ser humano é um ser individual, grupal e comunitário, inserido num contexto universal.	A postura ética do próprio professor-tutor, no relacionamento com seus pares (incluindo todos os componentes da EaD), pode fortalecer o diálogo para reflexões quanto aos conteúdos estudados, possibilitando a consciência planetária.
-------------------------------	---	---

Fonte: Adaptado de MORIN (2000); BONETI *et al.* (2019).

No Quadro 1, Boneti *et al.* (2019) apontam que o pensamento complexo a partir de *Os sete saberes necessários a educação do futuro* (MORIN, 2005) pode contribuir enquanto fundamento teórico à relação tutorial na modalidade de educação a distância. Assim, abrem a possibilidade de, junto a este, agregarmos outros pensamentos, como a *Pedagogia da práxis* (FREIRE, 1996) e o *Cuidado essencial* (BOFF, 2012, 2014) para a humanização no AVA, por meio da interação professor-tutor e estudante no ambiente virtual de aprendizagem.

Bruno e Lemgruber (2009, p. 7), sobre o questionamento se o tutor é ou não professor e como denominá-lo, escrevem que:

[...] estamos, intencionalmente, utilizando o termo professor-tutor por considerarmos que o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio, tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo.

Mill (2018, p. 181) refere-se à docência virtual, considerando que para identificar o docente virtual, é preciso levarmos em consideração o modelo pedagógico. Assim, um docente pode tomar decisões pedagógicas no sistema de EaD, mas não necessariamente ser um docente virtual. Para o autor, “[...] a docência virtual é mais ampla do que docência *on-line* e, até mesmo, circunscreve-a”, embora seja comum “[...] tratar a docência virtual como docência *on line*” (MILL, 2018, p. 181).

Considerando as concepções dos autores acima citados acerca da denominação para aquele que realiza a docência na EaD, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, optamos aqui pela utilização do termo “professor-tutor”, entendendo que é o termo que mais abrange suas ações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pela sua formação para a docência.

3.1 DIMENSÕES DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO

Hoje vivemos a “era digital” em que, segundo Kenski (2012a, p. 33), “A convergência das tecnologias de informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital provocou mudanças radicais”. É nesse contexto que surgem os ambientes virtuais. Os ambientes digitais reúnem a computação, as comunicações e diversos tipos, formas e suportes em que estão os conteúdos. O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) possibilitam, com a articulação da informática e das telecomunicações, o intercâmbio entre pessoas em qualquer lugar. A lógica das redes e a sua função de interatividade possibilitam novas relações entre as pessoas em toda(s) a(s) instância(s) social(is). Assim, é na Educação como um todo e na modalidade a distância.

Silva e Leal (2018) referem-se que do uso da televisão analógica à incorporação do computador na EaD, a partir da década de 1990 a utilização da rede de computadores mundial, a internet, para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem é uma realidade. Assim, “A educação se processa de forma multidirecional, pois os educandos podem participar de chats, fóruns e constituírem suas próprias redes sociais, como blogs e página do facebook, para o desenvolverem seu aprendizado” (SILVA; LEAL, 2018, p. 83-87). Sobre os usos das tecnologias, afirmam que:

O uso de tecnologias móveis na educação a distância pode otimizar o uso efetivo do tempo, permitindo ao aluno organizar-se dentro da sua rotina nos diferentes espaços físicos aos quais está inserido. A compreensão deste novo modelo de educação com o tempo e espaço, transforma a relação dos estudantes como o uso da tecnologia e a sua inserção nos ambientes de aprendizagem, virtuais e presenciais.

Kenski (2013) considera os ambientes virtuais como um novo espaço de atuação docente, “[...] um espaço que precisa ser explorado, conhecido, compreendido e dominado pelos seus mais novos ocupantes: os professores” (KENSKI, 2013, p. 122). A autora refere como caminho o entendimento das mudanças no espaço e no tempo da ação educativa, a partir do acesso ao AVA.

Kenski (2013) constata que o AVA é propriamente o ciberespaço. Assim, entendida essa dimensão do AVA, não há porque restringir-se ao espaço do AVA disponível, mas ampliar o leque de possibilidades pedagógicas para além dele. Dessa forma, concorda com Santos (2003, p. 4), quando ela diz que:

O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias e interfaces. Podemos encontrar desde mídias como: jornal, revista, rádio, cinema, tv bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas e fórum de discussão, blogs dentre outros. Neste sentido o ciberespaço além de se estruturar como um ambiente virtual de aprendizagem universal que conecta redes sociotécnicas do mundo inteiro, permite que grupos/sujeitos possam formar comunidades virtuais fundadas para fins bem específicos, a exemplo das comunidades de e-learning.

Santos (2003, p. 4) descreve que:

A aprendizagem mediada por AVA pode permitir que através dos recursos da digitalização várias fontes de informações e conhecimentos possam ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações. Além do acesso e possibilidades variadas de leituras o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outros sujeitos de forma síncrona e assíncrona em modalidades variadas de interatividade: um-um e um-todos comuns das mediações estruturados por suportes como os impressos, vídeo, rádio e tv; e principalmente todos-todos, própria do ciberespaço.

Santos, sobre as modalidades de comunicação no ciberespaço, ressalta que “As possibilidades de comunicação todos-todos caracterizam e diferem os AVA de outros suportes de educação e comunicação mediadas por tecnologias” (SANTOS, 2003, p. 4).

Mattar (2012, p. 77) explica que o ambiente virtual de aprendizagem, Moodle, foi criado em 2001 e adotado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Já Kenski (2013) aborda sobre ambientes mais abertos que, como o Moodle, “[...] oferecem oportunidades de desenvolvimento de projetos educacionais participativos e plenos de interação. Eles também se ajustam a concepções mais rígidas e formais de ensino-aprendizagem, com limitações nos papéis dos alunos e em condições de interação e comunicação” (KENSKI, 2013, p. 125).

Carlos e Francelino (2016, p. 2), sobre a EaD e especialmente sobre o AVA, comentam que:

A implantação da EAD nas instituições de ensino constitui importante instrumento de ensino-aprendizagem como expansão da própria educação. Promove a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo para compreender o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as ferramentas interativas. Pode verificar se essas ferramentas promovem uma relação humana no ambiente colaborativo e também diagnosticar quais interfaces proporcionam melhor viabilização na promoção da humanização do AVA para tornar o ambiente cooperativo, dinâmico, interativo e eficaz no ensino-aprendizagem.

Carlos e Francelino (2016, p. 2), a partir de sua pesquisa cuja hipótese se fez no sentido de que a EaD instrumentaliza o processo ensino e aprendizagem e assim o AVA apresentar-se como um ambiente de aprendizagem frio e desumano se comparado com o ensino presencial, concluem que:

[...] todo processo de comunicação e interação no AVA deve ser permanente, mediado e estimulado em todas as ações que envolvam a interatividade. É importante a comunicação todos-todos para evitar frequência de situações desmotivadoras. Logo, todos devem ficar atentos às ocorrências no AVA para detectar as falhas e solucionar os problemas apresentados [...] “A ‘frieza’ instituída pela máquina é rompida pela afetividade, acolhimento e valorização dos seus pares veiculadas na motivação dialógica todos-todos, tutor *online*-discentes.

Considerando a rede complexa de relações que permeiam a EaD, especialmente o AVA, meio pelo qual se dão as relações entre o professor-tutor e estudantes no processo ensino-aprendizagem, entendemos a importância de um cuidado para a humanização nesse contexto. A humanização dá o tom para o sentido da vida na sociedade em que estamos inseridos. Ela possibilita a consciência do homem e da mulher frente às criações e recriações, frutos da sua própria ação no mundo, seus benefícios e prejuízos para o futuro do mundo (MORIN, 2005, p. 47-61). Assim, como diz Levy (2010), “A técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista)” (LEVY, 2010, p. 26). E reafirma Tono (2017) que “A internet pode subsidiar a produção do conhecimento humano quando usada com equilíbrio, responsabilidade e segurança para registro, manipulação e exibição de dados e informações” (TONO, 2017, p. 24).

4. O CUIDADO, A HUMANIZAÇÃO E A RELAÇÃO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No capítulo a seguir, procuramos abordar os conceitos de humanização e cuidado, ressaltando a importância do cuidado para a humanização na relação professor-tutor no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Estratégias de ação neste ambiente são possibilitadas a partir dos teóricos Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff, os quais falam que “Educar é humanizar” (FREIRE, P. S., 2014, p. 353).

4.1 A NECESSIDADE DE HUMANIZAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Martins (2004) aborda a questão da humanização na área da saúde, área na qual a necessidade de discutir o tema surge com a evolução científica e técnica dos serviços da saúde, visto que foi constatado que não houve avanço na mesma proporção quanto ao contato humano. Essa temática, para a autora, remete a um contexto mais amplo, que vai desde às políticas até os microespaços de atuação profissional.

É na área da saúde que mais comumente encontramos discussões, estudos e bibliografias sobre o tema da humanização, tanto que existe hoje nessa área um Plano Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH). Mas a saúde não é a única área que necessita pensar e agir sobre essa temática, já que os avanços da evolução científica e técnica estão presentes em todas as instituições e organizações da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, na qual as relações entre as pessoas se dão de forma cada vez mais ampla, possibilitadas pela cibercultura.

De acordo com o Minidicionário de Língua Portuguesa, da Melhoramentos (1997, p. 266), humanizar significa: “Tornar(-se) humano, afável; humanizar(-se)”.

O ser humano vive em busca da sua vocação ontológica de humanização, possível pelo ato de educar. (FREIRE, 1980, p. 80). Percebemos essa preocupação nos estudos e nas discussões acerca das metodologias de ensino e didática, bem como na ênfase dada aos cursos de formação pedagógica (licenciaturas), abrangendo a psicologia, a sociologia, a filosofia e a educação inclusiva, e na

Diretriz Nacional para os Cursos de Licenciatura – Resolução 02/2019 – do Conselho Nacional de Educação (CNE). A preocupação com o aspecto da humanização aparece como “humanidades” nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação (MEC, 2010), tanto referentes às licenciaturas como em cursos de graduação, como as engenharias e ciências sociais. Na educação a distância, a humanização aparece na própria definição da modalidade, enquanto “ato de educar” (FREIRE, P., 1997, p. 38), como podemos ler no Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996):

A Educação à Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Souza, Mario e Araújo (2016), sobre a humanização na EaD, atribuem ao tutor esse papel de relevância no processo ensino-aprendizagem. Apontam tal possibilidade pela proximidade que o tutor tem com os estudantes e na forma como se comunica com eles. Entendem que isso requer preparo para saber compreender, perceber e mediar conflitos, criando um ambiente favorável ao aprendizado, promovendo, assim, a autonomia e a autodidática dos estudantes. Assim, sobre a humanização na EaD, Souza, Mário e Araújo (2016, p. 9) concluem seu artigo dizendo que:

[...] Esquecem-se do fato de que o homem é um ser psicológico, necessita de convívio, interação, trocas simbólicas e afetividade. Humanizar os processos de tutoria educacional na modalidade EaD é um ato de paz e solidariedade que em muito contribui para a criação de profissionais cada vez melhores para atuar em um mundo que se torna a cada dia mais desumano.

Preti (1996), naquela época, já considerava a tutoria como um subsistema no sistema EaD, ao ressaltar o papel do tutor como fundamental, visto que nesse sistema “[...] a tutoria é posta nas instâncias de mediação entre o estudante, o material didático e o professor, na busca de uma comunicação cada vez mais ativa e personalizada, respeitando-se a autonomia da aprendizagem” (PRETI, 1996, p. 43). Sobre o papel do tutor, Preti (2012b, p. 121) sintetizou, dizendo que:

O tutor, em síntese, constitui um elemento dinâmico e essencial no processo ensino-aprendizagem, oferecendo aos estudantes os suportes cognitivo, metacognitivo, motivacional, afetivo e social para que estes apresentem um desempenho satisfatório ao longo do curso. Deverá, pois, ter participação ativa em todo o processo. Por isso, é importante que se estabeleça uma vinculação dialogal e um trabalho de *parceria* entre o tutor, o professor/especialista e a equipe pedagógica. Isso valorizará a figura do tutor, garantirá a qualidade do ensino oferecido e servirá de 'exemplo' aos alunos ao ver ser posto em prática o processo pedagógico e educativo, 'intencionalmente' proposto no desenho curricular do curso.

Levy (2010) isenta a técnica de ser boa ou ruim, mas remete ao seu uso, a consequência desta para os seres humanos e para o meio no qual estamos inseridos. Dessa forma, a humanização na relação professor-tutor na EaD, na cibercultura, vem ao encontro deste pensamento. Entendemos que a EaD, possibilitada pelas TIC, pode não somente beneficiar as pessoas no sentido do acesso ao saber científico, mas de se sentirem, na relação com o professor-tutor, identificadas e participantes se realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Também Kenski (2012b, p. 121) reforça isso quando diz que:

[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino, e por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes.

Kenski (2012b), sobre os papéis do professor e do aluno no espaço virtual, diz que o diálogo e a colaboração são essenciais para uma relação horizontal. Professor e estudante muitas vezes se veem de forma hipotética, já que o professor vê o estudante como desafio ou problema e estes o veem como um ser superior. O discurso, de um sobre o outro, legitima o modo de ser do professor e do estudante, causando uma idealização de um e do outro, o que impossibilita, por mais crítica que seja a relação ensino-aprendizagem, a revelação de si e do outro. A autora aponta, então, o ensino colaborativo, com possibilidade de superação desses entraves para uma relação em que cada um possa revelar sua humanidade.

Kenski (2012b), sobre o ensino colaborativo nos ambientes virtuais, apresenta dois paradoxos: o primeiro, do professor/arquiteto, que está junto à equipe gestora e aos monitores para planejar, coordenar, reconstruir, articular e viabilizar a arquitetura do curso, permanentemente; o segundo, do

professor/pessoa, que cria um ambiente de envolvimento e acolhimento, ora falando, ora calando, mas orientando. Para ilustrar essa dinâmica, a autora refere que “Eu comparo a posição do professor, nos ambientes virtuais, à de um maestro. Ele mobiliza e orienta a orquestra e está sempre presente, mas a voz e a melodia que se escutam são feitas pelos músicos e cantores” (KENSKI, 2012b, p. 149).

Kenski (2012b) argumenta que é preciso que os alunos sintam a presença do professor no ambiente virtual, assim, ele nem sempre precisa “dizer” ou “falar”, mas precisa estimular para que todos falem, expressem-se e soltem sua voz. É papel do professor criar um ambiente de envolvimento e acolhimento. A autora compara a ação pedagógica do professor como a de um maestro, que mobiliza e orienta a orquestra, e está sempre presente, mas a voz e a melodia que se escutam são feitas pelos músicos e cantores. Assim, o maestro-professor propõe a linha melódica, o tema da sinfonia, mas a música é feita por todos (KENSKI, 2012b, p. 149).

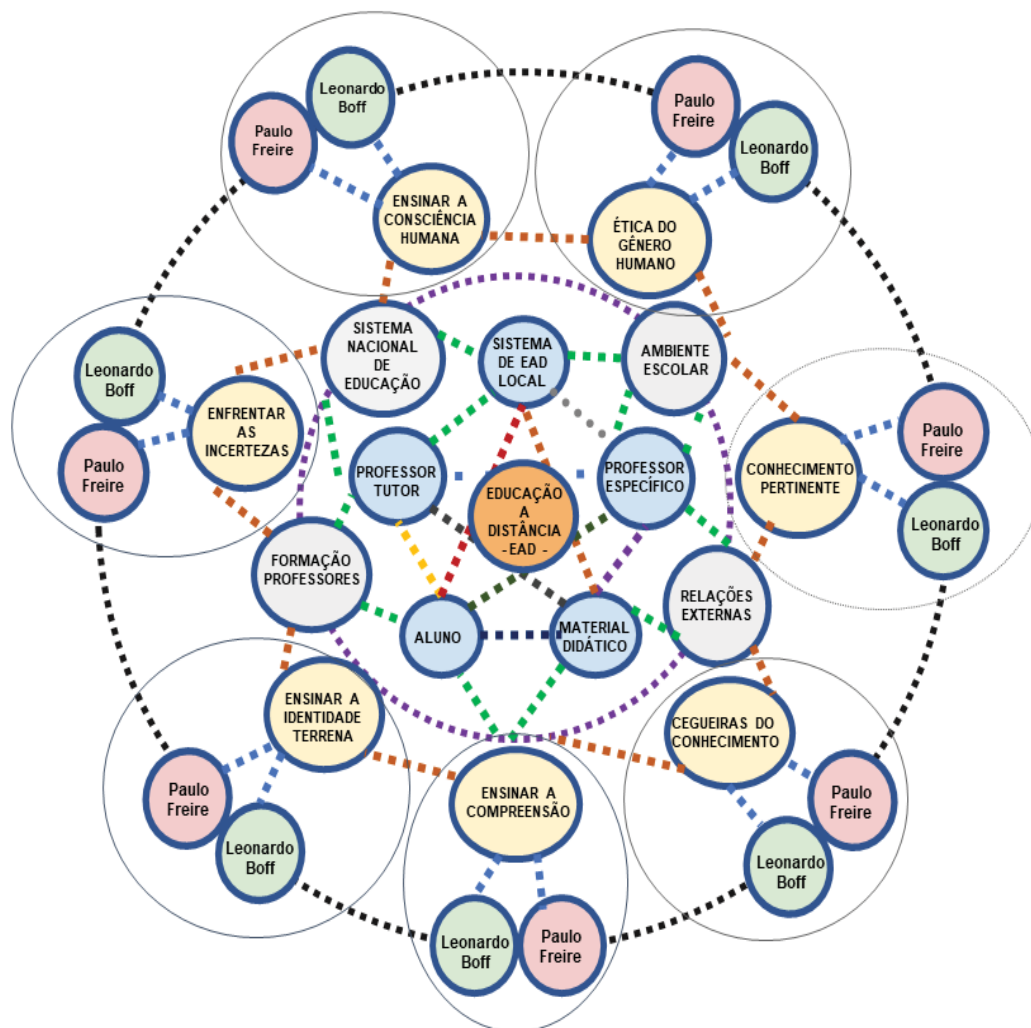
A humanização no contexto do trabalho do professor-tutor no AVA leva-nos ao que Boff (2005) resume quanto ao conceito de cuidado, em seu artigo *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos* (BOFF, 2005, p. 1), e complementa:

[...] Trabalho está intimamente relacionado ao conceito de cuidado. Pelo trabalho a razão constrói seres simbióticos. Pelo cuidado se chega a uma sintonia com as coisas, a uma convivência amorosa. Trabalho é plasmação da natureza, atividade criativa. Cuidado é pathos, introspecção, emoção, um sentimento que permanece indelével.

Entendemos, então, a partir dos conceitos de humanização e cuidado aqui delineados, que o professor-tutor, ao atuar como mediador do processo-aprendizagem na EaD, pode realizar o cuidado para a humanização na relação professor-tutor e estudante no AVA.

Com vistas ao aprofundamento teórico quanto à possibilidade delineada, a partir da compreensão da tutoria como um subsistema do sistema de EaD, conforme já apresentado na Figura 1 (BONETTI *et al.* 2019), buscamos trazer para esse contexto o pensamento dos autores: Edgar Morin: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2005); Paulo Freire, com a *Pedagogia da autonomia* (1996); Leonardo Boff, com *O cuidado necessário* (2012) e *O Saber cuidar* (2014).

Figura 2 – Entrelaçamento do pensamento de MORIN (2005), FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014), para habitar a Terra/AVA



Fonte: BONETI (2020)⁵, com base na figura proposta por BONETI *et al.* (2019).

A Figura 2 (em foco) é uma ampliação da Figura 1, de Boneti *et al.* (2019), e foca a aproximação/relação do pensamento de três autores: Morin (2005), Freire (2005) e Boff (2012, 2014), proposta pela autora como fundamentos para o cuidado na relação professor-tutor e estudante, no AVA. Os círculos em preto que se ligam aos *Sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005) agregam em si outros dois círculos menores, *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), *O cuidado necessário* e *Saber cuidar* (BOFF, 2012, 2014), que se interligam. O círculo que os contém se interliga a todo o sistema de EaD apresentado originalmente na Figura 1.

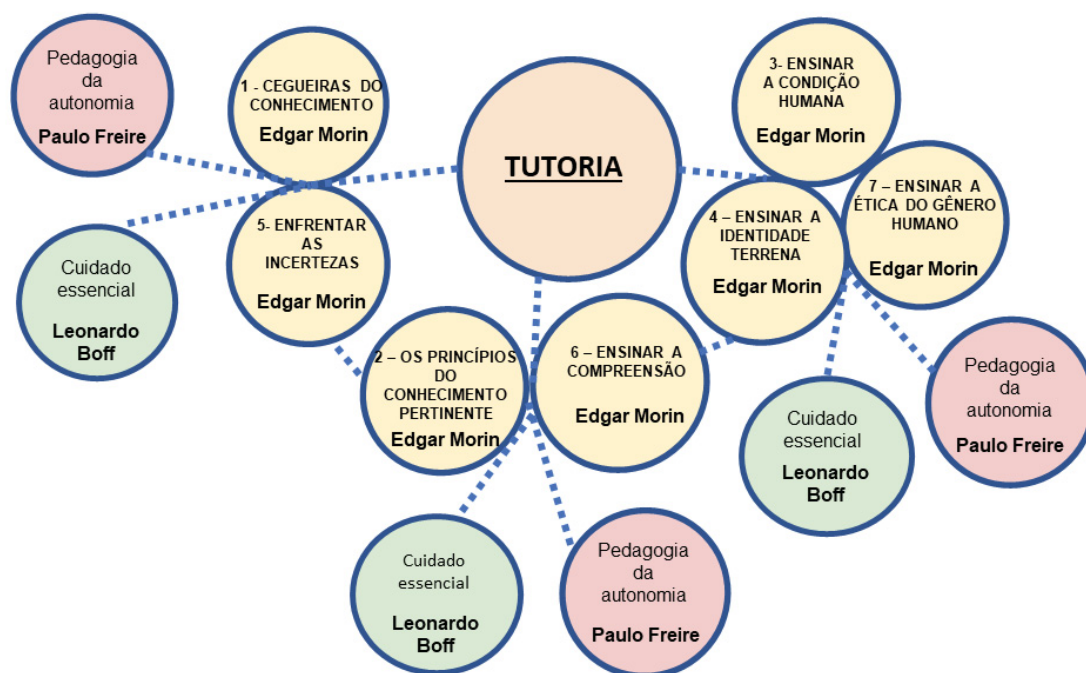
⁵ Autora desta pesquisa.

Entendemos do exposto nas Figuras 1 e 2 que os sete saberes apontados por Morin (2005) são também importantes de serem apreendidos pelos demais componentes do sistema de EaD, uma vez que cada um deles, direta ou indiretamente, está implicado com o ato de educar. Entretanto, na Figura 3, destacamos o subsistema de tutoria, que é o foco da presente pesquisa, compreendendo que os sete saberes necessários à educação do futuro, apontados por Morin (2005), podem ser apreendidos para a prática do professor-tutor na plataforma virtual. Para facilitar o entendimento das relações que entendemos que se estabelecem entre *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2005), com o livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996), e os livros *O cuidado necessário* e *Saber cuidar*, de Leonardo Boff (2012, 2014), e o subsistema tutoria, fizemos o agrupamento dos saberes elencados por Morin (2005) da seguinte forma:

- Saberes 1 e 5: cegueiras do conhecimento e enfrentar as incertezas.
- Saberes 2 e 6: os princípios do conhecimento pertinente e ensinar a compreensão.
- “Saberes 3, 4 e 7: ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a ética do gênero humano.

Embora essa divisão para fins didáticos, é importante salientar que essas partes fazem parte de um todo, que se relaciona e é interdependente.

Figura 3 – Entrelaçamento dos saberes 1 a 7, de MORIN (2005), FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014)



Fonte: BONETI (2020), inspirada em MORIN (2005), FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014).

A Figura 3 acima delinea algumas possibilidades do entrelaçamento entre *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996) e *O cuidado necessário e Saber cuidar* (BOFF, 2012, 2014), conforme apresentamos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Explicativo do entrelaçamento dos sete saberes

EXPLICATIVO DO ENTELAÇAMENTO DOS SABERES 1 A 7, DE MORIN (2005), COM FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014), PARA HABITAR A TERRA/AVA.			
Os sete saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2005)	Pedagogia da autonomia (FREIRE, P., 1996)	O cuidado necessário (BOFF, 2012) e <i>Saber cuidar</i> BOFF (2014).	Possíveis relações entre os autores.
Saber 1 – As cegueiras do conhecimento. Saber 5 – Enfrentar as incertezas			

<p>Sá <i>et al.</i> (2013, p. 160) sobre os erros intelectuais da razão, colocam que a interpretação do real pode sofrer distorções de acordo com a percepção do educando, do educador ou do pesquisador. É necessário um equilíbrio dinâmico entre a afetividade e a atividade intelectual. “A racionalidade, e não a racionalização, é uma prerrogativa do conhecimento científico e da ação educativa” (SÁ <i>et al.</i>, 2013, p. 161). As incertezas históricas, a imprevisibilidade das coisas num mundo em contínuo movimento e transformação exige do educador postura e estratégia para que a relação educativa atinja os objetivos delineados em cada contexto educativo. A incerteza faz parte da condição humana, é um saber importante de ser ensinado na escola, pois “o aluno passa a entender que todo o conhecimento – de senso comum ou científico – todo pensamento, planejamento e organização de qualquer atividade raciocinada é permeado pela incerteza e, por isso, passível de desconstrução e reorganização” (SÁ <i>et al.</i>, 2013, p. 166). A escola é um todo, complexo, onde “Os fenômenos que se manifestam, sejam</p>	<p>A ruptura com os mitos, e a consciência da realidade com o que ela contém possibilita o desenvolvimento de pessoas autônomas, ativas, conscientes e críticas, capazes de contribuir para a transformação social. Freire (1996) remete à relação entre o educador e estudante como uma relação recíproca, que se dá por meio da busca incessante pelo conhecimento, com rigor metodológico para uma caminhada segura, envolvente, consciente. O reconhecimento de si e do(a) outro(a) permite as interações e ações, para a tarefa educativa.</p>	<p>Boff (2012, 2014) evidencia o ser humano, que pela própria condição humana, depende do outro(a), precisa “Estar como o outro” (BOFF, 2012, 2014). O cuidado natural parte desta necessidade enquanto que consciência deste possibilita o cuidado intencional, ético, como postura de ser. O cuidado é proteção, sustentação. O cuidado possibilita a existência e “Cuidar e ser cuidado é a razão principal de existirmos” (BOFF, 2012, 2014).</p>	<p>As ações do professor-tutor podem ser influenciadas pela sua compreensão da realidade, na sua relação com os estudantes. A consciência quanto aos enganos permite uma ação consciente e aberta (MORIN, 2005). A rigorosidade metódica (FREIRE, 1996) permite segurança para esta ação, sem medo de ousar, de fazer e ser exemplo. O cuidado (BOFF, 2012, 2014), como postura ética que permeia o ato educativo, possibilita relações significativas, respeitadas, conscientes e críticas, fortalecendo os laços entre os participantes e promovendo ações para o bem comum.</p>
--	---	---	--

de ensino e de aprendizagem, de gestão, de organização e planejamento, de relações profissionais ou pessoais, ou profissionais, comportam por parte dos profissionais da educação uma posição epistemológica, profissional e política”.			
<p><i>Os sete saberes necessários à educação do futuro</i> (MORIN, 2005)</p> <p>2 - Os princípios do conhecimento pertinente</p> <p>6 – Ensinar a compreensão</p>	<p><i>Pedagogia da autonomia</i> (FREIRE, 1996)</p>	<p>O <i>cuidado necessário</i> (BOFF, 2012) e <i>Saber cuidar</i> (BOFF, 2014)</p>	<p>Possíveis relações entre os autores</p>
<p>Sá <i>et al.</i> (2013, p. 162) remetem à necessidade de a escola “superar o conhecimento disjuntivo”, considerando as múltiplas dimensões que compõem a realidade – “física, biológica, histórica, econômica, cultural, política, etc. A educação com base na concepção global permite a religação dos saberes, não sendo a quantidade de informações o que desencadeia a aprendizagem, mas a organização “analítica e sintética das partes religadas ao todo e do todo religado às partes”.</p> <p>Sá <i>et al.</i> (2013, p. 166) explicam que o primeiro sentido da compreensão, o da racionalidade</p>	<p>“Ensinar não é transferir conhecimento”. (FREIRE, 1996). Ao referir-se ao papel do educador, Freire (1996) remete a um ser inconcluso, que com o estudante parte em busca do conhecimento. É uma busca que não se faz aleatoriamente, mas com rigorosidade metódica, sem deixar de ser afetivo. Importa a humildade, a tolerância, o respeito, visando a autonomia, a dignidade e a justiça social. Caminho que não se faz sem curiosidade, alegria e esperança. O ato de educar não é uma atitude neutra, mas permeada de intencionalidade.</p>	<p>O cuidado se faz na relação amorosa, na qual aquele que ama está sempre vigilante, atento, zeloso ao outro(a). Diz respeito a um envolvimento de tal forma que gera naquele que ama inquietação, preocupação, sobressalto pela pessoa amada (BOFF, 2012). A justa medida, é o equilíbrio que se busca, num contexto em permanente mudança. É saber discernir quando e em que medida se doar em atitudes de amor, pois só na “dose certa” as relações são frutíferas e realizadoras, levando a plenitude do ser.</p>	<p>O ser humano é um ser inacabado, em contínua busca de “ser mais” (FREIRE, 1996, p. 75). Na caminhada, pela abertura de si, relaciona-se com os outros, interagindo com o meio, usufruindo do planeta e contribuindo para ele. A consciência de sua capacidade de construção, desconstrução, destruição, possibilita o cuidado para um mundo melhor para todo(a)s. O conhecimento que se pretende no ambiente escolar, seja ele presencial ou a distância, não é um conhecimento neutro de significações, nem possível de ser alcançado se tomarmos do objeto de estudo “apenas partes”, sem relacioná-las com o todo. O professor-tutor como mediador do processo ensino-aprendizagem é o responsável pelas estratégias que viabilizem a superação de um conhecimento acabado,</p>

<p>explicativa, “implica aprender em conjunto o texto e seu contexto, o todo e as partes, o múltiplo e o uno. O segundo sentido vai além do primeiro e “comporta a percepção do outro, como sujeito que não é apenas percebido quantitativa e objetivamente, mas implicando um processo de intersubjetividade – de empatia, de identificação e de heteroprojeção” SÁ <i>et al.</i> (2013, p.166). O papel da escola contemporânea é viver a compreensão e ensinar a solidariedade.</p>			<p>fragmentado e determinista (MORIN, 2005), por isso a necessidade de ser um sujeito atento, consciente e em constante rigorosidade metodológica (FREIRE, 1996), promovendo, assim, a formação do estudante autônomo, capaz de lutar pela dignidade de si e dos outros, capaz de interpretar e agir para transformar a realidade onde está inserido. O professor-tutor que cotidianamente exerce o cuidado refletindo sobre o seu fazer pedagógico, compreende a importância do seu trabalho e tem grandes possibilidades de fazê-lo por meio de ações amorosas e justas, conscientes e frutíferas, desde antes de seus primeiros contatos com os estudantes até as avaliações destes e do processo pedagógico como um todo.</p>
<p><i>Os sete saberes necessários à educação do futuro</i> (MORIN, 2005)</p> <p>Saber 3 – Ensinar a condição humana</p> <p>Saber 4 – Ensinar a Identidade Terrena</p> <p>Saber 7 - Ensinar a ética do gênero humano</p>	<p><i>Pedagogia da autonomia</i> (FREIRE, 1996)</p>	<p><i>O cuidado necessário</i> (BOFF, 2012) e <i>Saber cuidar</i> (BOFF, 2014)</p>	<p>Possíveis relações entre os autores.</p>
<p>Sá <i>et al.</i> (2013, p. 163) dizem que “Ensinar a condição humana numa perspectiva complexa é permitir o desvendamento de seus diversos enraizamentos: cósmico, físico, terrestre e do próprio ser humano” A escola, ao trabalhar a compreensão, estará ensinando “sobre a</p>	<p>A competência profissional garante por si, a autoridade. O professor que é seguro da sua competência não necessita reafirmá-la, impondo-a aos seus educandos. Ela mesma se dá, na sua relação com os educandos por meio do comprometimento,</p>	<p>A consciência de ser no mundo, de saber-se humano no mundo como parte de um todo que o abrange, possibilita a abertura para o outro(a), para o futuro, de forma tal que a pessoa “não dorme”, mas está sempre atenta, procura zelar do planeta e tudo que nele contém, preocupando-se em usufruir dele sem</p>	<p>Temos uma origem comum, somos seres interdependentes, fisicamente limitados. É pelo cuidado de uns com os outros que conseguimos existir, agindo no mundo e transformando-o de modo tal que superemos as condições adversas que ameaçam a existência, de todos os seres vivos e da terra que nos comporta. Na educação presencial ou a distância, refletir sobre a condição humana, as origens</p>

<p>complexidade humana – a sua unidade na diversidade quanto aos constituintes biológicos, psicológicos e socioculturais. Reflexão que implica “na discussão triádica de indivíduo, sociedade e espécie humana, em que cada sujeito é produto e produtor da espécie e, no seu conjunto, forma a sociedade, que produz cultura e é por ela produzida” (SÁ <i>et al</i>, 2013, p. 164). O <i>homo complexus</i> se traduz numa antropologia complexa para que se possa compreendê-lo na sua dimensão una e múltipla e vice-versa. Referente à identidade terrena, entendem que “implica refletir sobre os problemas do mundo e as condições que foram produzidas pelo homem ao longo dos tempos: a era planetária” (SÁ <i>et al</i>, 2013, p. 164). O que o homem faz e as relações que se dão implicam em consequências para o planeta e para quem nele vive. O papel da escola neste contexto é “propiciar uma educação escolar cidadã e planetária que possibilite o desenvolvimento nos educandos da consciência ecológica e sociocultural, relacionada à conservação dos</p>	<p>do saber escutar, do diálogo, do amar o ser professor. Reconhecer que a educação é ideológica leva o professor a contextualizar, pensar e repensar suas ações, sabendo da sua intervenção no mundo, promovendo a autonomia e a liberdade dos educandos.</p>	<p>causar danos, mas melhorando-o cada dia mais para o momento presente e para as gerações futuras.</p>	<p>que nos são comuns e a promoção de atitudes que beneficiem todo(a)s são fundamentais para a preservação da vida e do planeta. A consciência de ser, de estar presente, de saber-se um no mundo, e as implicações de suas ações individuais em relação ao todo, é importante em cada contexto no qual cada um está inserido, seja ele no espaço escolar ou não escolar. É papel da escola promover estas reflexões, criando condições que desenvolvam atitudes para que uma cidadania planetária aconteça.</p>
---	--	---	--

ambientes de vida, e uma aceitação da diversidade cultural, reconhecendo-se a unidade na diversidade (SÁ <i>et al.</i> , 2013 p. 165).			
Sá <i>et al.</i> (2013, p. 167), sobre o sétimo saber: Ética do gênero humano, entendem que “compreende o gênero humano, a partir da tríade inseparável: indivíduo, sociedade e espécie [...] Para conviver com o outro, é preciso reconhecê-lo como ser humano, em condições de igualdade democrática” (SÁ <i>et al.</i> , 2013, p. 167).			

Fonte: BONETI (2020), inspirada em MORIN (2005), FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014).

O Quadro 2 foi elaborado com vistas a explicar de forma sintética o exposto na Figura 3, delineando algumas possibilidades do entrelaçamento entre *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996) e *O cuidado necessário e Saber cuidar* (BOFF, 2012, 2014). No entanto, temos ciência de que diante da complexidade e da abrangência destes, as figuras e os quadros representam apenas uma “explosão inicial de ideias”, que nos remete a um maior aprofundamento do aqui exposto, no decorrer deste trabalho.

A partir dessa compreensão, buscamos a criação de categorias possíveis de cuidado para humanizar a relação do professor-tutor com o estudante, a partir dos autores citados.

4.2 TECENDO A REDE DE CUIDADO PARA A HUMANIZAÇÃO NO AVA

Na literatura visitada, encontramos a tese de doutoramento de Patrocínio Solon Freire, o qual aborda *Educação e integralidade*. O autor centra-se no conceito

de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff (FREIRE, P. S., 2014), o que nos reforçou a escolha destes autores para a presente pesquisa. Solon Freire foi orientado pelo Professor Doutor Ferdinand Röhr, em Recife, 2014. Dado que nossa busca resultou em apenas três resultados, provavelmente, Solon Freire (2014) é um dos pioneiros a aproximar os três autores numa pesquisa em educação.

Solon Freire (2014, p. 9) aborda o tema a integralidade na educação, considerando que o conceito é capaz de nortear o processo educativo como processo de humanização. A pesquisa, segundo o autor, teve como objetivo:

[...] investigar as visões de integralidade presentes no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff, percebendo em que medida essas visões de integralidade incluem a Transcendência na elaboração de uma educação espiritual capaz de nortear o processo educativo como itinerário contínuo de humanização.

Solon Freire (2014) afirma que Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff, referente à questão da integralidade, têm visões diferenciadas e que por isso “[...] não compreendem a ideia de totalidade, mas de buscas que se complementam” (FREIRE, P. S., 2014. p. 32). Sobre os três teóricos, afirma que:

Esses três autores imprimiram um novo jeito de pensar a educação. Cada um desses pensamentos incutiu categorias e inspirou práticas que fizeram repercutir um novo *quefazer* educativo. Faz parte da ‘consciência geral’ tratar esses pensadores como teóricos da educação, isto é, pessoas que trouxeram uma indiscutível colaboração ao desenvolvimento do pensamento pedagógico. Assim o fazem, em especial, pela peculiaridade de seu pensamento e pela forma histórica a partir dos quais se concretizaram muitas experiências educativas. Em especial, são autores que tiveram uma repercussão mundial a partir das diferentes temáticas e discussões por eles enfrentadas.

Solon Freire (2014) apresenta os teóricos Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff, destacando os pontos principais do pensamento de cada um, conforme o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Bases para a educação integral (FREIRE, P. S., 2014, p. 32-33).

EDGAR MORIN	PAULO FREIRE	LEONARDO BOFF
“[...] identificado pela sua gênese europeia de conceber a educação, mas profundamente sensível à possibilidade de reformar as estruturas pedagógicas a partir do sujeito, isto é, ensino e aprendizagem para ele existem como processo complexo e não como consequência, da compartimentação das especialidades do conhecimento [...] compreensão de uma formação a partir da <i>recursividade</i> , da dialogia, e da <i>interconexão entre a parte e o todo, o todo e a parte</i> , passaram a fundamentar a reforma pedagógica por ele proposta” (FREIRE, P. S. 2014, p. 32).	“[...] a pedagogia freiriana se firmou como pedagogia da práxis, isto é, um processo de formação que preza pela centralidade do ser humano em todas as suas fases e dimensões, desenvolvendo uma preocupação para além da estrutura epistemológica da educação” (FREIRE, P. S., 2014, p. 32).	“[...] Toda a sua trajetória intelectual está pautada em categorias teológico-ecológicas que foram se aprimorando como categorias pedagógicas. Dessas categorias, ao falar de educação, ele dá uma atenção especial à dimensão do cuidado necessário. Cuidar é condição fundamental para a educação, pois é a partir dela e para ela que a relação do ser humano com o mundo e com os outros se torna integral” (FREIRE, P. S., 2014, p. 33).

Fonte: FREIRE, P. Solon (2014).

Solon Freire (2014), do seu estudo, elenca categorias que delineiam um projeto de educação integral e espiritual. Conforme essas categorias vão sendo indicadas, incidem numa forma específica de ver a educação. O pesquisador diz que “Todas falam do que melhor falaram Morin, Freire e Boff: educar é humanizar” (FREIRE, P. S., 2014 p. 348-354). Apresentamos essas categorias mais detalhadamente no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Temas para a educação integral, segundo a pesquisa de FREIRE, P. S. (2014)

Tema	Edgar Morin	Paulo Freire	Leonardo Boff
Os três autores apresentam diferenciações metodológicas na constituição do pensamento.	A complexidade e a educação são pensadas na perspectiva dos princípios: recursividade, dialogia, hologramático.	A educação é pensada pela dialética.	A <i>hermenêutica</i> : para a análise teológica; a dialética: para análise dos novos conhecimentos.
Transcendência	Horizontal, até o limite da imanência. Não aceita personificações ou realidades metafísicas ou redentoras	Reconhece a transcendência vertical. Porém, não contínua, está sempre identificada na convivialidade com a história e com as lutas políticas. A transcendência é pressuposta, mas não é assumida explicitamente como categoria pedagógica.	Assume a visão da teologia, ou seja, da transcendência vertical, esta, identifica seu pensamento e prática. Deus é o centro dessa perspectiva.
“Os pensamentos da Complexidade, da Práxis e da Teologia, compreendem três tipos de “fé” que a partir dos parâmetros de cada um tornam-se elementos de integralidade e transcendência” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).	“A fé está pautada na crença, no conhecimento verdadeiro e nas bases da epistemologia científica para desenvolver a humanidade. Assim, a fé no ser humano é pressuposto para a educação, por meio de uma formação que se baseia no conhecimento integrado, capaz de juntar o que está separado (interdisciplinaridade) e transformar por dentro o que está junto (transdisciplinaridade)” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).	“É uma “fé” prático-histórica, muito mais movida pela transcendência horizontal que pela transcendência vertical, mesmo que a ela se reporte como reconhecimento de sua efetividade, mas não como elemento que é assumido verdadeiramente na sua prática pedagógica. A fé no ser humano e no seu protagonismo histórico refletem a confiança de uma revolução educacional” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).	“Evoca o sentido mais religioso do termo. Assim, a “fé” é o reconhecimento do Mistério mais profundo do ser, porém que não se isola na sua transcendência vertical, mas se insere na transcendência horizontal como forma de se tornar transparente. Na educação, somente assim, podemos fundamentar o cuidado que devemos ter no trato de uma formação integral” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).
“Religação Morin e Boff, desenvolvem uma ideia muito próxima de <i>religação</i> , diferenciando-se apenas no objeto de desejo que está impregnado no coração que quer <i>religar</i> ” (FREIRE, P. S., 2014, p. 351).	“A religação se dá no plano específico de uma horizontalidade histórica, limitando-se à imanência. O objeto de desejo é a integração com o universo, com a Terra, com o homem e com os saberes que deles provêm” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).	“Quanto à religação, não desenvolve essa categoria, mas deixa implícita a necessidade de uma ecologia humana pautada numa ecologia espiritual. (FREIRE, P. S., 2014, p. 350-351).	“O objeto de desejo é o próprio Mistério-Criador, Deus. Pela <i>religação</i> do ser humano com o Criador, cria-se uma ecoespiritualidade, em que ele não é mais o senhor do Universo, mas participe do projeto de cuidado, como forma de prolongar a idade da Terra e a sobrevivência do próprio ser humano” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).

(continuação)

Tema	Edgar Morin	Paulo Freire	Leonardo Boff
Educação “Tanto Morin como Boff têm a consciência da necessidade de uma formação humana que olhe o Universo como a casa comum, enfatizando a responsabilidade e o cuidado dos quais todos nós devemos ser portadores. Unem-se ecologia integral, profunda e humana” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).	“Em comum com Boff, desenvolvem a concepção de <i>noologia</i> . Numa perspectiva epistemológica, de mudança de mentalidade para indicar novas práticas na perspectiva do desenvolvimento humano, do conhecimento e da educação. (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).	“Educação para ele não é um processo separado da sociabilidade e da política, assim como não é um elemento neutro nas decisões mais fundamentais do ser humano. [...]. Tudo se interliga na busca de um <i>quefazer</i> pedagógico que olhe para o humano na sua inteireza verdadeiramente humana pedagogicamente integrados refletem a força de uma consciência social a que os inclui como sujeitos de saber-se e de saber existente” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).	“Em comum com Morin, desenvolvem a concepção de <i>noologia</i> . [...] Ele desenvolve muito mais a noosfera como sendo a expressão do coração e da mente que mostram a afetividade como elemento fundamental da arte de cuidar, principalmente na educação.” (FREIRE, P. S., 2014, p. 351).
Esperança Categoria diferenciada entre os três teóricos: Morin, Freire e Boff	“A entende como categoria antropológica, [...] um princípio evocado sobre a própria condição humana que, enquanto humana precisa dar um sentido ao seu ato de esperar como prática verdadeira humana” (FREIRE, P. S., 2014, p. 352).	“Tem na esperança um toque de transcendência, mas que se apresenta historicamente como inédito-viável. É uma esperança militante que deixa de ser “pura espera”, para ser “ato de emancipação” (FREIRE, P. S., 2014, p. 352).	“A esperança é assumida como escatologia que toca a própria humanidade, assim, a esperança é “para agora” das realidades que estão no “para adiante” e na raiz de toda finitude” (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).
A vocação de ser mais	Não considera esta categoria.	“Somente Paulo Freire considera a categoria “a vocação de ser mais” à qual indica uma experiência de ser menos”. O ser-mais está diretamente ligado às práticas educativas que humanizam e que formam o sujeito na sua inteireza, por meio de uma projeção realizadora em que a consciência e a liberdade se afirmam no educando como força propulsora de superação das condições desfavoráveis à humanização. O fim da educação é formar o sujeito para o ser mais” (FREIRE, P. S., 2014, p. 352).	Não considera esta categoria.

(conclusão)

Tema	Edgar Morin	Paulo Freire	Leonardo Boff
“ <i>Ética, estética e amorosidade</i> são conceitos que estão presentes nos três autores de forma muito significativa e espiritual”	“[...] a <i>Ética</i> permeia todas as dimensões que compõem o humano e o seu ambiente, significa ação consciente e transformadora em prol da solidariedade humana [...] A <i>estética</i> é desenvolvida pela via da poesia, elemento do qual acontece a sua experiência de transcendência diante do belo, do esplendor e atraente na condição humana. Ensinar a ética do gênero humano é despertá-lo para o mistério da vida e com ele assumir a responsabilidade de caminhar rumo à Terra-pátria.” (FREIRE, P. S., 2014, p. 352).	“Para Paulo Freire, a ética, a estética e a amorosidade vêm todas juntas no ato do processo educativo, que também é político. A ação humana é legitimamente ética quando resgata a boniteza e amorosidade do mundo e na história, sobretudo, na expressão da liberdade, do diálogo e da justa decisão.” (FREIRE, P. S., 2014, p. 353).	“Em Leonardo Boff, a ética, a estética e a amorosidade se afirmam numa perspectiva da realização do desejo de Deus para a humanidade. A ética é a ética do cuidado: com a vida com a Terra, com o ser humano e todas as forças do universo. A estética é a compreensão de que o equilíbrio da vida e do cosmos é restaurado pela percepção e pela decisão humana de deixar um mundo melhor e mais sustentável para as gerações que hão de vir da vida mesma do Mistério que nos atrai”. (FREIRE, P. S., 2014, p. 350).

Fonte: FREIRE, P. S. (2014).

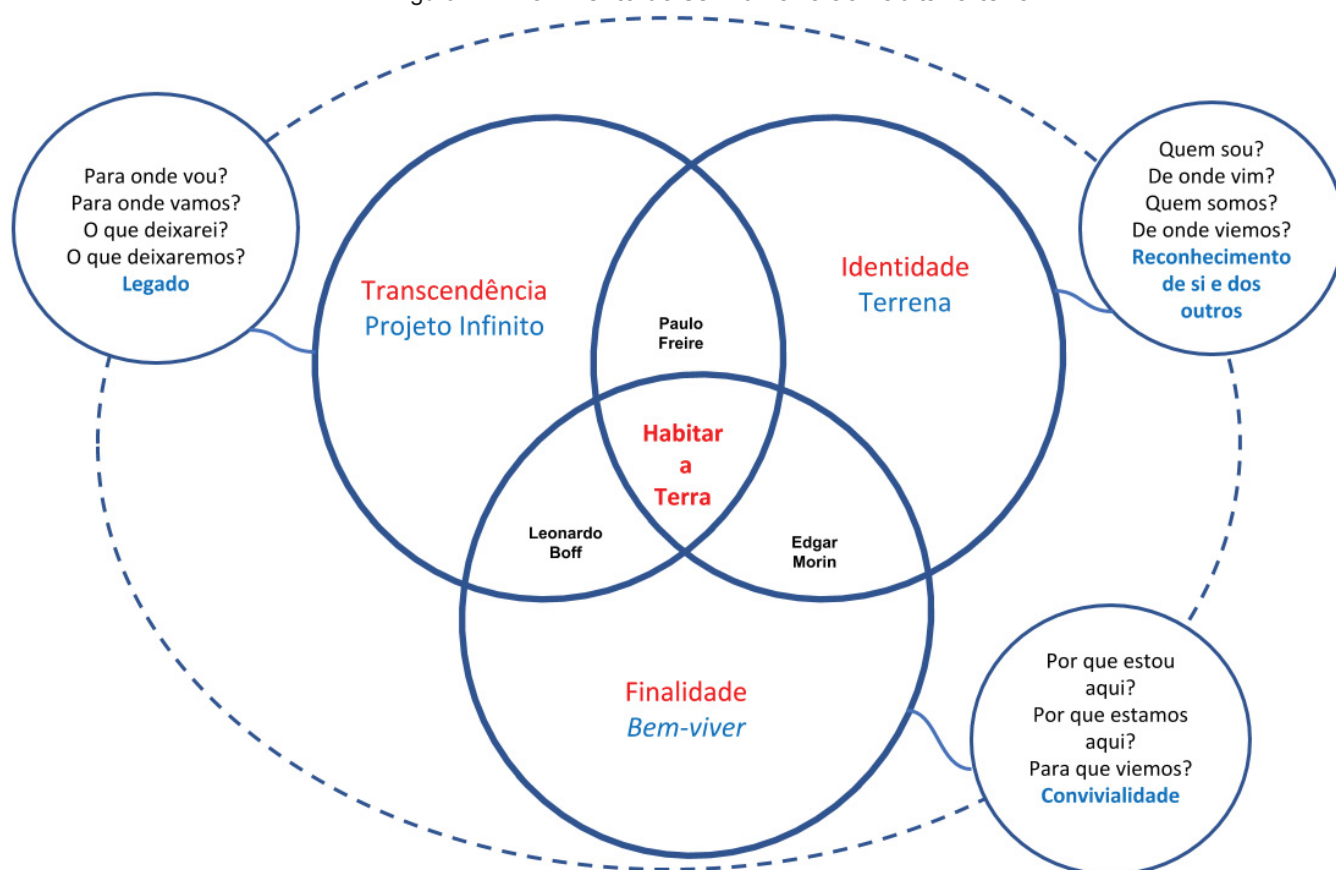
Quanto às categorias elencadas por Solon Freire (2014), o pesquisador argumenta que “A *educação espiritual* acolhe todas essas categorias como elementos de uma educação para a humanização”.

Das categorias referidas por Solon Freire no Quadro 4, observamos que os autores, embora por caminhos metodológicos diferenciados, tocam-se em várias categorias, como a ética, a estética, o diálogo e a esperança. A categoria transcendência, nenhum dos autores a nega, embora Morin a conceba mais no plano terrestre. Morin não remete à transcendência para o além terra, não a atribui advinda de um Ser Superior, que aqui veio para “salvar” a humanidade, já Freire e Boff a concebem no plano vertical, ou seja, Freire não trata a transcendência como categoria pedagógica, mas a encontra refletida nas lutas em busca pela justiça social e, especialmente Boff, deixa explícita a concepção de transcendência como origem e fim do ser humano na relação com um Ser Supremo. Há que se observar, nessas categorias, que os três teóricos convergem sobre a humanização, na busca de sentidos, caminhos e respostas para as questões fundamentais sobre a existência humana que se fazem em cada um de nós. Com base nessas

constatações e ampliando a categoria transcendência, entendida por nós como um momento da existência, sobre a qual se debruçou com mais especificidade Solon Freire (2014), compreendemos que o cuidado para a humanização pode ser visto considerando outros dois momentos da existência humana na terra: a Identidade (Terrena) e a Finalidade (Sentido). O habitar a terra comporta um ciclo completo de momentos que se inter-relacionam: Identidade (Terrena), Finalidade (Sentido) e a Transcendência (momento culminante do ser). Em seus estudos, Solon Freire (2014) observa que a consideração pelo humano é um elemento comum nos três teóricos.

A Figura 4 demonstra o movimento no percurso do ser humano ao “Habitar a Terra”:

Figura 4 – Movimento do ser humano ao habitar a terra



Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

Na Figura 4, com base nas ideias dos autores citados, numa perspectiva não linear, procuramos demonstrar o que compreendemos como três momentos essenciais da vida de todo(a) ser humano: Identidade (Terrena); Finalidade

(Sentido), e Transcendência (O percurso terrestre) – o Habitar a Terra, como um contínuo movimento, intrincado de relações, conexões e multidimensões. Não é algo estático, mas em permanente transformação. O itinerário do ser humano (nascimento e infância – IDENTIDADE; adolescência e vida adulta – FINALIDADE, declínio da vida biológica e morte – TRANSCENDÊNCIA). Desde o seu nascimento, ao longo de sua adolescência, vida adulta, até morrer, o ser humano necessita de cuidado (BOFF, 2012, p. 31-43). É um ser dependente dessa relação. É saber comum que perpassa a biologia, a psicologia, a sociologia e a filosofia que o ser humano se faz um ser social nas relações, nas interações com o meio. “Quanto mais cultural é o ser, maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais” (FREIRE, P., 1996, p. 50). O percurso da vida é uma trajetória de encontro, história infinita de abertura de ser. É nesse percurso, no encontro com os outros, que o ser humano se identifica (IDENTIDADE) (como ser uno, individual e múltiplo, como parte da humanidade) (MORIN, 2005, p. 47-61) parte em busca da realização, de um significado (FINALIDADE) para a sua existência “*Bem Viver*”⁶⁶ (ACOSTA, 2011, p. 33-41); BOFF, 2012, p. 105) e busca cada dia “*ser mais*” (FREIRE, P., 1996, p. 75), a fim de não ser esquecido e religar-se (TRANSCENDER) depois de sua ausência (FREIRE, P. S., 2014, p. 360-367).

O Quadro 5 (a seguir) tem como objetivo aprofundar o exposto na Figura 4, apresentando, com as palavras dos autores em foco, as indagações postas na Figura 4, pois são questões que coexistem ao longo da jornada do ser humano em cada um dos três momentos nesse “Modo de habitar a Terra”. Portanto, Identidade, Finalidade e Transcendência não são momentos estanques, mas que se retroalimentam no percurso da existência humana.

⁶⁶ “*Bem Viver*” – Modo de habitar o planeta e relacionar-se com ele, termo que surgiu com os povos andinos na sua história atribulada por perseguições, marginalizações e extermínio pelos invasores europeus (*Mamami, Buen vivir/vivir buen*). O Bem Viver visa uma ética da suficiência e da decência para toda a comunidade, e não apenas para o indivíduo. O bem-viver supõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui, além dele, o ar, a água, o solo, as montanhas, os lagos, as árvores e os animais. Consiste em buscar um caminho de equilíbrio e estar em profunda comunhão com a Pacha Mama (Terra), com as energias do universo, e com Deus (BOFF, 2012, p. 105).

Quadro 5 – Explicativo do modo de habitar a terra com base em MORIN (2005), FREIRE (1996) e BOFF (2012, 2014), apoiada em SOLON FREIRE (2014).

Identidade (Terrena)	Finalidade (Sentido)	Transcendência
“O que somos? Sabemos quem somos?” (BOFF, 2012, p. 137).	“Qual é o nosso lugar no universo? Para que existimos? (BOFF, 2012, p. 137).	Por que temos de morrer? Para onde vamos? (BOFF, 2012, p. 137).
“Somos o mais próximo dos próximos, e, ao mesmo tempo, o mais complexo e mais indecifrável dos seres” (BOFF, 2012, p. 137).	Cuidar diz respeito a superar as contingências da <i>condition humaine</i> , é realizada na trajetória do ser humano no tempo, no espaço e na história (BOFF, 2012, p. 64). Diz respeito à convivialidade, no <i>Bem Viver</i> (BOFF, 2012, p. 103). Missão de cuidar de si, dos outros, da Terra e de cada ser que aqui habita” (BOFF, 2012, p. 267).	A Transcendência em Boff diz respeito ao espiritual (Teologia antropocósmica) (FREIRE, P. S., 2014).
Condição complexa do ser cósmico, físico, terrestre (MORIN, 2005, p. 48-50).	“É o desafio da busca que caracteriza o ato humanizador da educação: a busca de dar sentido ao próprio sentido” (FREIRE, P. S., 2014, p. 30).	Em Morin, compreende o ser humano e a educação, como autotranscendência, cujo fundamento está nos limites, da imanência, da ética e do agir humano, no que tange à práxis (FREIRE, P. S., 2014, p. 131-132).
Consciência de si e do contexto onde estamos inseridos. “Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo” (FREIRE, 1980, p. 25).	Enfrentamento das incertezas do mundo, no agir compreendendo a ética e cultura planetárias (MORIN, 2005, p. 102-104).	Em Paulo Freire, está presente no diálogo pedagógico, político e emancipatório (FREIRE, P. S., 2014, p. 40).
	Contextualização, ação-reflexão, consciência e diálogo permanentes (FREIRE, 1996, p. 135-140).	

Fonte: BONETI (2020), inspirada em MORIN (2005), FREIRE, P. (1996) e BOFF (2012, 2014), apoiada em SOLON FREIRE (2014).

No Quadro 5, para uma melhor compreensão, destacamos alguns dos questionamentos humanos sobre sua condição no mundo, o sentido de nele estar, o legado que deixará para as futuras gerações e o que será ou não, depois de sua morte. Embora sejam questionamentos para os quais nem sempre encontramos respostas, é uma caminhada do ser em busca do entendimento de si, do(a) outro(a), do mundo, do que está para além do seu olhar. Um ser que se compreende,

diferenciado, pela própria capacidade de pensar, a qual o distingue dos demais seres vivos. Um ser que se realiza na relação com o(a) outro(a), que significa sua existência na sua ação, que ressignifica na ação-reflexão-ação, que o transforma continuamente e faz transformar o contexto no qual está inserido. Um ser que enxerga o futuro, como uma possibilidade, um transcender a própria finitude, que lhe é a condição fundamental. Nessa perspectiva, “Toda a vida atual é encontro” (BUBER, 1979, p. 13). À existência, demanda o cuidado, como afirma Boff (2012, p. 64):

O cuidado é a precondição necessária para que algo possa existir e subsistir; é a disposição antecipada de toda prática e de toda a ação. Sem ele as coisas não irrompem para a existência, como a lógica do universo o comprova; a prática deixa de ser construtiva e expressão de liberdade para ser apenas atos inconsistentes e atabalhoados. O cuidado é uma forma de amor, e o amor é uma concretização do cuidado essencial.

Sobre esse modo de viver na terra, Solon Freire (2014, p. 34), quanto à responsabilidade do educador, afirma que:

[...] está em propor aos educandos um caminho de formação integral e de humanização; um caminho marcado pela liberdade e pela escuta autêntica dos apelos da transcendência; um caminho que interpela os educandos às decisões mais fundamentais e com elas se comprometer; um caminho, enfim que olha para o ato de educar como processo contínuo de humanização e para o qual devem estar orientados todos os esforços e projetos pedagógicos.

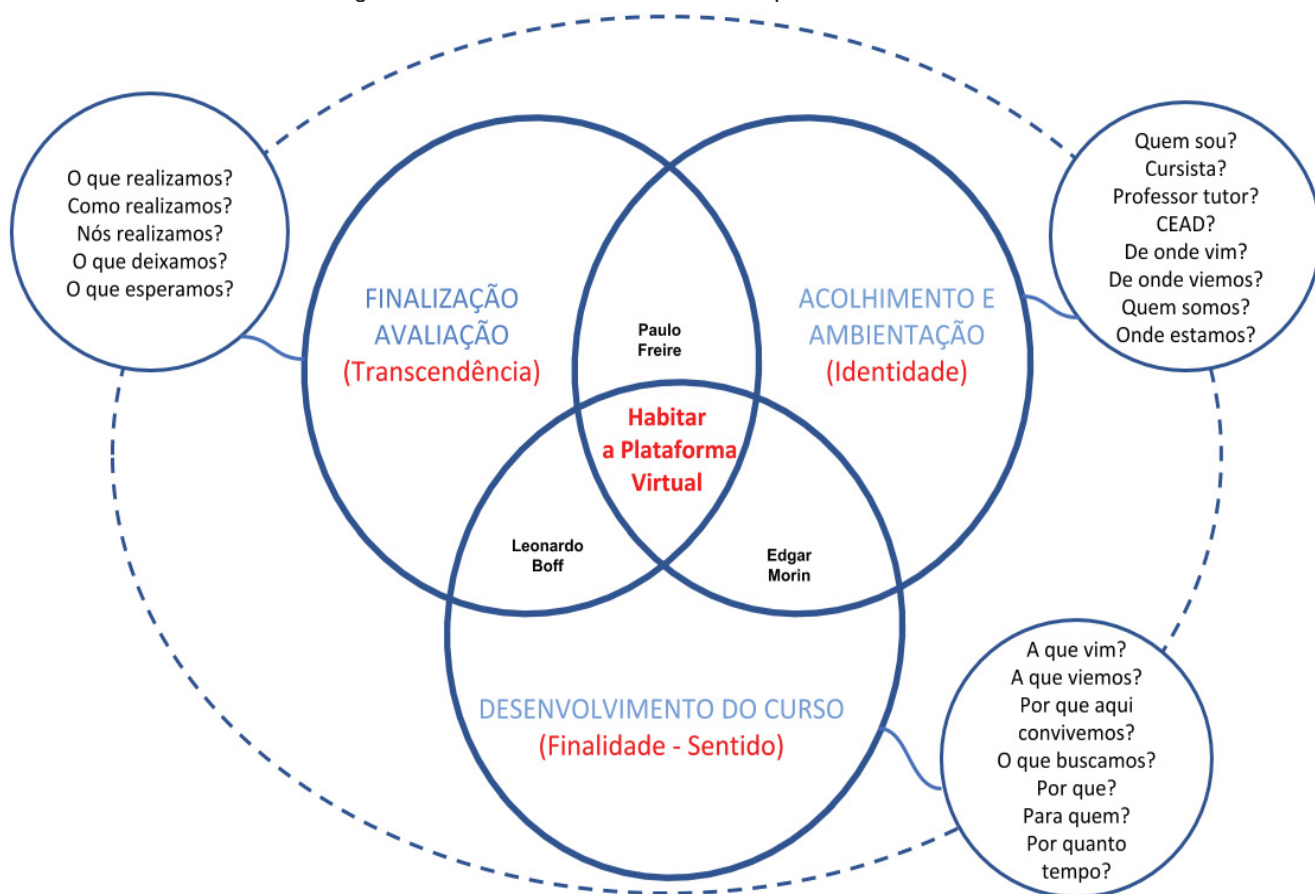
Do exposto, concluímos que: cuidado, humanidade e educação, nesta rede de relações, estão intrinsecamente ligados, o que nos remete a pensarmos a modalidade a distância, mais especificamente as relações que se estabelecem no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), entre o professor-tutor e o estudante durante um curso, como um ciclo vivencial-existencial, ou seja, um “Habitar a plataforma virtual” (SCHERER, 2005, p. 58-61).

A relação principal que se estabelece entre o “Movimento do ser humano ao habitar a terra” (Figura 4, Quadro 5), e o Movimento do ser humano ao habitar o AVA” (Figura 5), ocorre no sentido de que assim como o ser humano, para humanizar-se na sua plenitude depende continuamente de cuidado e educação ao longo de sua existência na terra, ao se inserir em um curso em um ambiente virtual, para atingir os objetivos do curso em plenitude, também demanda um

acompanhamento cuidadoso e humanizado na sua relação com o professor-tutor e estudantes nesse ambiente.

Com base no exposto acima, apoiando-se na já citada literatura de base eleita para a presente pesquisa e agora ancorada também em Scherer (2005, 58-61), que aborda as relações humanas no ambiente virtual, procuramos reconfigurar o modo de “habitar a terra” (MORIN, 2005; FREIRE, 1996; BOFF, 2012, 2014), para o modo de “habitar a plataforma virtual” (SCHERER, 2005), conforme apresentamos na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Movimento do ser humano para habitar o AVA



Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

Na Figura 5, os três momentos/movimentos: Identidade (Terrena), Finalidade (Sentido) e Transcendência, que a princípio diziam respeito ao “Habitar a Terra”,

são reconfigurados para o “Habitar a Plataforma Virtual (AVA)”, desdobrados em três momentos/movimentos: Identidade: Acolhimento/Ambientação, Finalidade: Desenvolvimento do Curso e Transcendência: Avaliação/Finalização, no percurso do encontro entre o professor-tutor e o estudante, durante um curso oferecido na modalidade EaD. O momento do Acolhimento/ambientação à plataforma virtual (AVA) e ao curso, na interação que se faz, é o que possibilita os questionamentos: Quem sou? Cursista? Professor-tutor? Administrador do Sistema? De onde vim? De onde viemos? Quem somos? Onde estamos? Kenski (2001) *apud* Kenski (2012b, p. 27) diz que:

[...] é participando, colaborando, reconhecendo e sendo reconhecida pelos seus pares, que a pessoa que atua intensamente na comunidade virtual sente seu poder, desenvolve suas potencialidades comunicacionais, libera seus talentos.

No desenvolvimento do curso, a partir da interação primeira, surgem os questionamentos: A que vim? A que viemos? Por que aqui convivemos? O que buscamos? Por quê? Para quem? Por quanto tempo? Kenski (2012b, p. 129) diz que:

O ensino mediado pelas tecnologias visa ir além da relação entre ensinar e aprender. Pretende a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade.

E o momento da Avaliação/Finalização traz como possibilidade a reflexão acerca do percurso realizado, e o questionamento do que virá a seguir. Assim, os seguintes questionamentos: O que realizamos? Como realizamos? Realizamos-nos? Do encontro, o que deixaremos? O que esperamos? Esperamos? Kenski (2012, p. 147) refere sobre o papel do professor e de aluno:

[...] Assumir o papel de professor e de aluno e olhar no interior de nós mesmos, procurando descobrir o que nos atinge e quais as transformações necessárias para irmos além, é difícil. Nossa cultura educacional raramente abre brechas para nos situarmos como pessoas. Falamos, lemos, discutimos e escrevemos “sobre” o pensamento, a teoria, as propostas de alguém ou de algo externo a nós.

Corroborando com os três momentos aqui delineados (Acolhimento/ambientação; Desenvolvimento do Curso; Finalização/avaliação) no AVA, sobre o tempo de duração de um curso em EaD, Sá (2007, p. 84) afirma que:

[...] hoje com a utilização das tecnologias da comunicação e informação é possível concebermos cursos, sobretudo, pela internet e suas ferramentas, que acompanham cada aluno de forma a respeitar seu próprio ritmo de estudo a distância. Mas, é bom lembrar que nos estudos a distância existe um tempo para iniciar e um tempo para terminar.

Considerando que há uma duração prevista para cada curso e que o encontro entre os participantes dele é algo temporário, o papel da tutoria na tarefa educativa na plataforma virtual é fundamental para que os objetivos de cada curso sejam alcançados conforme o planejamento. Entretanto, a flexibilidade, uma das características dessa modalidade de educação, permite maior autonomia do professor-tutor para a tomada de decisões, segundo as características de cada estudante.

Scherer (2008) diz que “Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são um lócus para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem”, nos quais a comunicação que se estabelece não substitui os espaços presenciais (SCHERER, 2008, p. 2). Na sua pesquisa de doutorado, Scherer (2005, p. 58-61) caracterizou a participação dos alunos e professores em ambientes de aprendizagem presenciais ou virtuais em: “habitantes, visitantes e transuentes⁷” (SCHERER, 2005, p. 58-61), conforme apresenta o Quadro 6 a seguir:

⁷ Termo mantido em conformidade com a publicação de SCHERER (2005).

Quadro 6 – Caracterização dos alunos e professores em ambientes de aprendizagem presencial ou virtual

Habitantes	Visitantes	Transuentes
“São aqueles que se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente. Portanto, o encontramos sempre no ambiente, pois ele também vive lá, observando, falando, silenciando, postando mensagens, refletindo, questionando, produzindo, sugerindo, contribuindo com a história do ambiente, do grupo e dele. O habitante de ambientes de aprendizagem assim como no mundo, não apenas vive nos ambientes, existe neles” (SCHERER, 2005, p. 58-61)	“São aqueles alunos(as) e professores(as) que participam do AVA, com a intenção de visitar. Quando visitamos um ambiente, o fazemos impelidos por algum dever, por afeto ou amizade. A ação livre para participar nem sempre está presente. As visitantes participaram apenas para observar o que estava acontecendo, sem se responsabilizar com o ambiente, com o outro, ou com a produção coletiva. Alguns colaboraram, por momentos, mas sem chegar a cooperar como o grupo, mas não como parte contínua do mesmo” (SCHERER, 2005, p. 58-61).	“São aqueles alunos(as) e professores(as) que passam pelo ambiente. Alguns entram, circulando pelos espaços, outros apenas passam. Eles são passantes, nem visitantes, e nem habitantes. Os transeuntes passam pelo ambiente em um ou mais momentos, às vezes param para observar, mas sem se deter em nenhum espaço em especial, sem se responsabilizar, sem aprender para si o ambiente, sem colaborar ou cooperar. Se notada a presença deles, eles se relacionam alheios ao grupo e ao ambiente, pois são apenas passantes, nem visitantes e nem habitantes do lugar” (SCHERER, 2005, p. 58-61).

Fonte: SCHERER (2005, p. 59).

Da caracterização posta por Scherer (2005), entendemos que em um curso ofertado na modalidade EaD, podemos identificar como habitante aquele estudante que acessa a plataforma, identifica-se, procura conhecer os demais participantes do curso, aprende a lidar com o ambiente, não se esquia, busca o conteúdo, lê, participa dos fóruns e discussões, fala de si, busca compreender o outro(a), colabora. Já o Visitante pode ser considerado aquele que acessa a plataforma, está ali, mas não interage muito, fica restrito a si mesmo, às atividades mais individuais, age como observador, às vezes faz algum comentário, mas sem maior compromisso. E o transeunte poderia ser considerado aquele que está matriculado, não sabe muito bem o que o trouxe ao curso, entra e sai da plataforma, não interage, só observa, não responde aos questionamentos do tutor, mas, também, não realiza os estudos, não participa das atividades, nem se desliga do curso, permanecendo alheio ao que está sendo feito ali naquele ambiente.

Do exposto por Scherer (2005), entendemos que embora os visitantes e transeuntes estejam circulando no AVA, os habitantes são os que mais representam o sentido do encontro entre os participantes do ambiente virtual, pois são os que permanecem juntos, interagindo constantemente durante o tempo em que o curso acontece. Assim, o professor-tutor habitante é o nosso foco de interesse nessa

pesquisa, ainda que ele tenha que, na sua ação enquanto professor-tutor, lidar com estudantes visitantes e transeuntes. E estes, pela sua própria condição instável e evasiva no AVA, já requerem maior atenção do professor-tutor. Scherer (2005) vem ao encontro do que consideramos “Habitar a plataforma virtual”, como recontextualização do “Habitar a terra”, visto que o existir, num determinado lócus, compreende relacionamentos. “[...] quem habita, é responsável pelo ambiente e pelo grupo, participa, é leitor atento, questiona, propõe, cria coletivamente e individualmente, de forma responsável e comprometida, isto é, aprende” (SCHERER, 2005, p. 2). Ressaltamos esse habitar no sentido de existir, de estar presente no AVA. Essa compreensão do existir, enquanto presença e relação, foi abordada por Freire, P. (1983, p. 40-41) quando escreveu:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires.

Compreendendo o termo “habitar” como o lugar de “hospitalidade e hospedagem”, como refere Boff (2012).

4.3 O CUIDADO COMO ATITUDE ÉTICA PARA HUMANIZAÇÃO NA EAD

Considerando o “Habitar a plataforma virtual – AVA” (SCHERER, 2005, p. 58-61), pensamos no cuidado (ético antropológico) (BOFF, 2012, p. 47-54) que o professor-tutor, na sua prática pedagógica, poderia adotar para humanizar a sua relação com o estudante. Então, remetemo-nos à responsabilidade do educador, conforme comenta Solon Freire (2014, p. 34), quando afirma:

[...] está em propor aos educandos um caminho de formação integral e de humanização: um caminho marcado pela liberdade e pela escuta autêntica aos apelos da transcendência; um caminho que interpela os educandos às decisões mais fundamentais e com elas se comprometer; um caminho, enfim, que olha para o ato de educar como um processo contínuo de humanização e para o qual devem estar orientados todos os esforços e projetos pedagógicos.

Rohr (2013) destaca, entre outros, três elementos imprescindíveis que a educação comporta: o educador (aquele que tem a intenção de educar), o educando (sujeito da educação, digno, único e insubstituível), e a tarefa educacional (humanização plena: afetividade, posturas, convicções e o que as sustenta).

Boff (2012) especifica que o cuidado aparece como uma atitude amorosa, acolhedora, envolvente, porque a base do humano é ser cuidado e sentir o impulso de cuidar. “A dupla ser cuidado e cuidar constitui a energia fontal e seminal que constrói ao longo do tempo e do espaço, a humanidade do ser humano” (BOFF, 2012, p. 58). O autor compreende o cuidado como natureza do ser humano, no mundo e na história. “Ao viver o cuidado, o ser humano vai mostrando sua real natureza e seu modo de ser singular, de habitar esse mundo com os outros rumo ao ser” (BOFF, 2012, p. 65), e complementa.

Desta compreensão do cuidado, enquanto natureza do ser humano no mundo e na história, emerge a dimensão ética, que não se deriva do cuidado. O próprio cuidado é sinônimo de ética e do ético no sentido clássico de *ethos* grego, como cuidado da casa e de todos os que nela habitam, seja a casa individual, seja a Casa Comum, que é o planeta Terra. Hoje, mais do que nunca, precisamos deste *ethos*-cuidado para manter vivo e em ordem esse Lar de Todos, pois não temos outro que nos acolha.

Boff (2012, p. 65) considera o próprio cuidado como sinônimo de ética e do ético, cuidar é da natureza do ser humano, daí emerge a dimensão ética. Cuidar de si, cuidar do(a) outro(a) e do planeta é atitude ética.

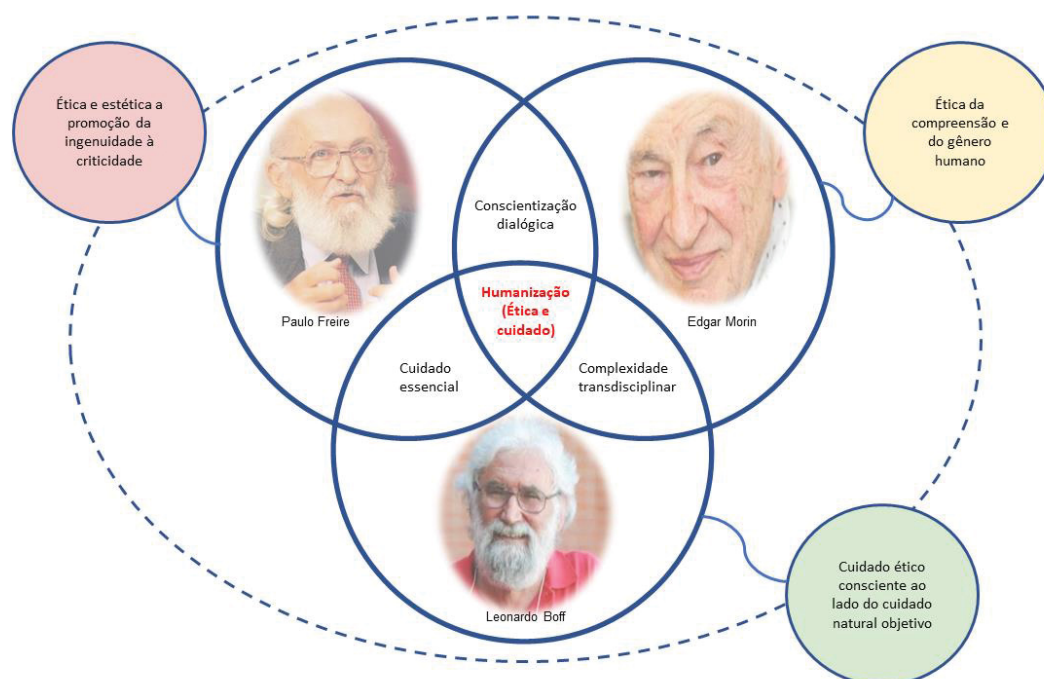
A partir da compreensão do cuidado em Leonardo Boff, entendemos que as concepções de ética em Paulo Freire (1996) e Edgar Morin (2005) vêm ao encontro desse sentido de cuidado que encontramos em Leonardo Boff, pois, em Freire e Morin, ética e humanização estão entrelaçadas. Segundo Morin (2005, p. 106):

A antropológica compreende, assim a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade.

Segundo Freire (1996, p. 32), “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”.

De acordo com Boff (2015, p. 31), “*Ethos* em sentido originário grego significa a toca do animal ou da casa humana, é a porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer nosso habitat”. Esse conceito nos remete novamente o pensar no “*Ethos* do AVA”, como fazer do AVA o nosso hábitat? Então, encontramos em Paulo Freire, Edgar Morin e Leonardo Boff a ética no sentido de atitude, conduta e, assim, o conceito de cuidado com o mesmo sentido. Desse modo, consideramos que a emergência de categorias para pensarmos a relação professor-tutor e estudante na plataforma virtual, a partir dos autores citados, tem como condição básica a compreensão do cuidado como uma atitude, uma postura ética, conforme apresentamos na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – O cuidado como atitude ética para a humanização, no habitar a Terra/AVA



Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).⁸

A figura acima visa demonstrar o entrelaçamento a partir das concepções de Edgar Morin (2005), Paulo Freire (1996) e Leonardo Boff (2012, 2014) quanto ao cuidado, como atitude/postura ética para a humanização. O cuidado para a

⁸ Imagens de Paulo Freire, Edgar Morin e Leonardo Boff, utilizadas para compor a figura, disponíveis respectivamente em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>; <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/689-99-aniversario-edgar-morin.html>; <https://leonardoboff.org/>. Acesso em: 23 out. 2019.

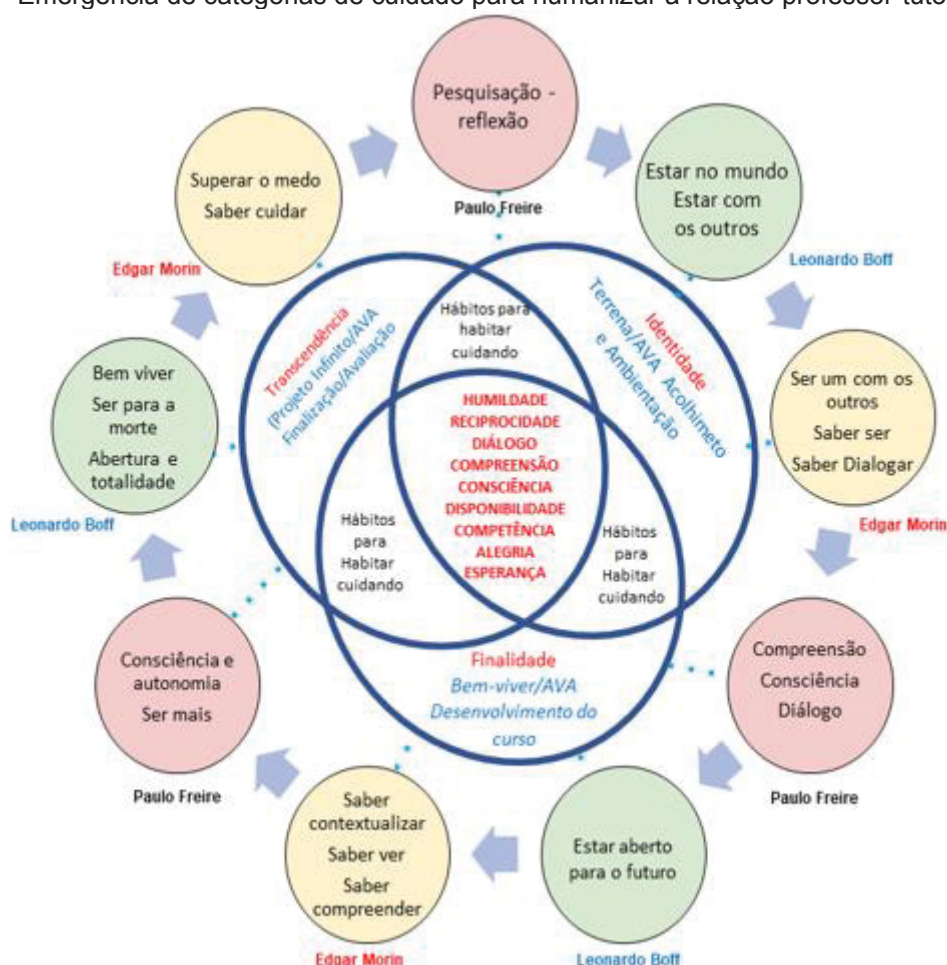
humanização é uma atitude que transparece em cada um deles, por vias diferentes, mas que se complementam: em Freire P. (1996), pela conscientização dialógica, em Morin, pela complexidade transdisciplinar e, em Boff (2014), pelo saber cuidar.

É com base nesses itinerários de cuidado para a humanização que no próximo tópico procuramos elencar categorias de cuidado para humanizar a relação professor-tutor no AVA, a partir dos autores citados.

4.4 CATEGORIAS DE CUIDADO PARA HUMANIZAR A RELAÇÃO PROFESSOR-TUTOR NA EAD

Considerando o contexto apresentado no Habitar o AVA (Figura 7), a partir dos três autores, procuramos fazer emergir categorias de cuidado para a humanização nesse ambiente de educação, conforme mostramos nas Figuras 7, 8, 9, 10 e 11.

Figura 7 – Emergência de categorias de cuidado para humanizar a relação professor-tutor no AVA

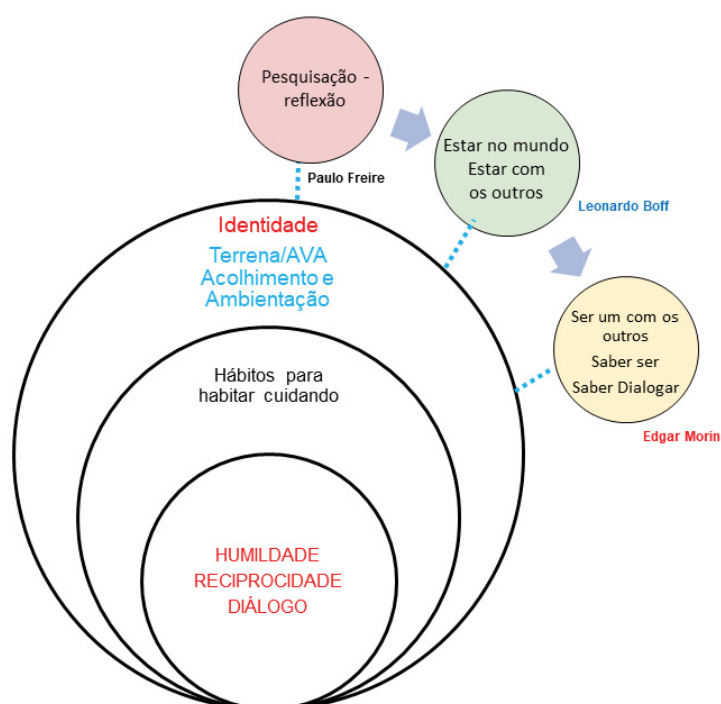


Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

Na figura 7, apresentamos, no sentido horário, o “Modo de habitar o AVA” (percurso realizado durante a realização de um curso na modalidade EaD), apresentado nos três momentos: Acolhimento/Ambientação (IDENTIDADE) Desenvolvimento do Curso (FINALIDADE/SENTIDO) e Avaliação/Finalização, (TRANSCENDÊNCIA), que abrangem a síntese das principais ideias contidas no referencial teórico: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014). A relação que se estabelece diz respeito ao pensamento dos autores contido no referencial teórico eleito sobre o “habitar a terra”, que pode ser reconfigurado nas ações do professor-tutor, na sua interação com os estudantes no “habitar a plataforma AVA” (SCHERER, 2005, p. 58-61). A

partir desses momentos/movimentos, podem surgir categorias de cuidado para a humanização no AVA, conforme apresentaremos na Figura 11. Então, categorias de cuidado para a humanização no AVA podem emergir do referencial teórico e se evidenciarem nas interações que o professor-tutor faz com seus estudantes no AVA durante um curso ofertado na modalidade EaD.

Figura 8 – Explicativo categorias do momento identidade



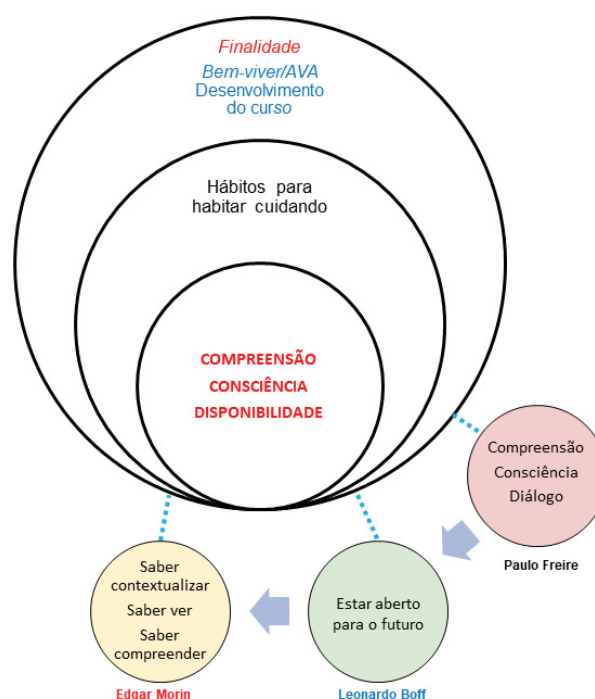
Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

1) A Figura 8 representa o primeiro momento da recontextualização do momento Identidade em “Habitar a Terra” para o momento Identidade no acolhimento/ambientação no AVA, momento no qual professor-tutor e estudantes podem se conhecer e se identificar nessa relação, pelas vias apontadas pelos autores. Por meio da reflexão-ação no contexto em que estão inseridos (FREIRE, 1986), identificar-se com o contexto enquanto indivíduo e coletividade (BOFF, 2012, 2014), relacionar-se com os outros, sendo com os outros (MORIN, 2005). Entendemos que é um momento de expectativa e encontro para o professor-tutor e estudantes, no qual se dão as primeiras interações, por meio de diálogos, postagem

de imagens (fotos ou figuras com as quais cada um se identifica), em que o professor-tutor orienta para a familiarização dos estudantes com a plataforma virtual, para as interações com os demais estudantes, de modo que cada um se apresente e se conheça. É um momento significativo e delicado, no qual se fazem ou não os vínculos para o prosseguimento no curso. O estudante identificando-se nesse contexto, entendendo-se um com os outros (professor-tutor e demais estudantes), por meio do diálogo, pode encontrar um caminho seguro para o seu desenvolvimento no curso, contribuindo com o seu modo de ser e aprendendo na interação com os outros. O modo como o professor-tutor realiza esse acolhimento pode ser crucial para que o estudante seja um “habitante, visitante ou transuente” (SCHERER, 2005).

Esse é o momento propício para a emergência das categorias: HUMILDADE, RECIPROCIDADE e DIÁLOGO, as quais serão detalhadas nos Quadros 7, 8 e 9.

Figura 9 – Explicativo categorias do momento finalidade

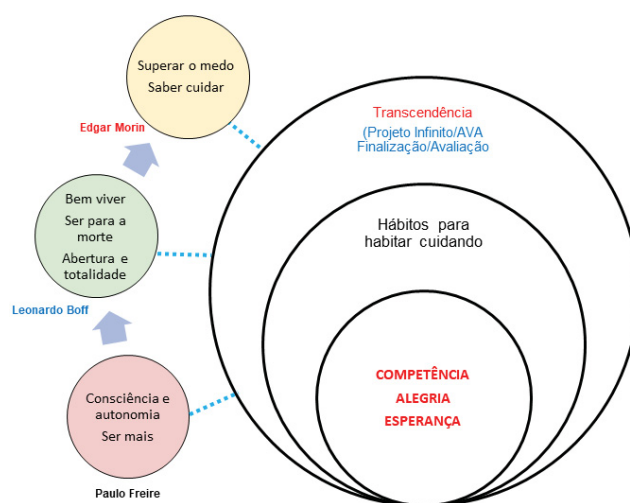


Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

2) A Figura 9 representa o segundo momento da recontextualização do momento Finalidade/Sentido em “Habitar a Terra” para o momento do Desenvolvimento do Curso (Finalidade – Sentido) no AVA, momento em que é possível que professor-tutor e estudantes interajam no ambiente, com consciência, disposição para o diálogo e compreensão (FREIRE, 1996), estando aberto para o(a) outro(a) (BOFF, 2014), sabendo contextualizar, vendo, compreendendo (MORIN, 2005). É o momento no qual o professor-tutor orienta para as leituras dos conteúdos, o exercício das atividades escritas e as interações nos fóruns. Um momento importante no qual estão centradas a maioria das ações visando o alcance dos objetivos previstos no processo ensino-aprendizagem. É nesse momento que o professor-tutor tem sua maior demanda na atenção e no atendimento aos cursistas. Pode ser um momento crítico no sentido de que os estudantes podem declinar quanto às expectativas iniciais em relação ao curso, demonstrarem dificuldades para a realização de leituras e atividades e na interação com os demais estudantes. O papel do professor-tutor é de suma importância no sentido de prevenir evasão e orientar os estudantes para o planejamento dos estudos e a superação das dificuldades encontradas. O estudante, nesse momento, na interação com o material didático, com o professor-tutor e com os demais estudantes, consciente da sua presença no AVA, como participante ativo, pode ampliar seus conhecimentos no diálogo com os demais, contextualizando o que está sendo posto, questionando, pensando e refletindo. Pode expressar suas aprendizagens anteriores, suas experiências, estando aberto para os outros e para a troca de saberes e experiências. Assim, pode planejar suas ações enquanto profissional e planejar a busca de novos saberes em outros cursos.

Esse é o momento propício para a emergência das categorias: COMPREENSÃO, CONSCÊNCIA e DISPONIBILIDADE, às quais serão detalhadas nos Quadros 10, 11 e 12.

Figura 10 – Explicativo categorias do momento transcendência



Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

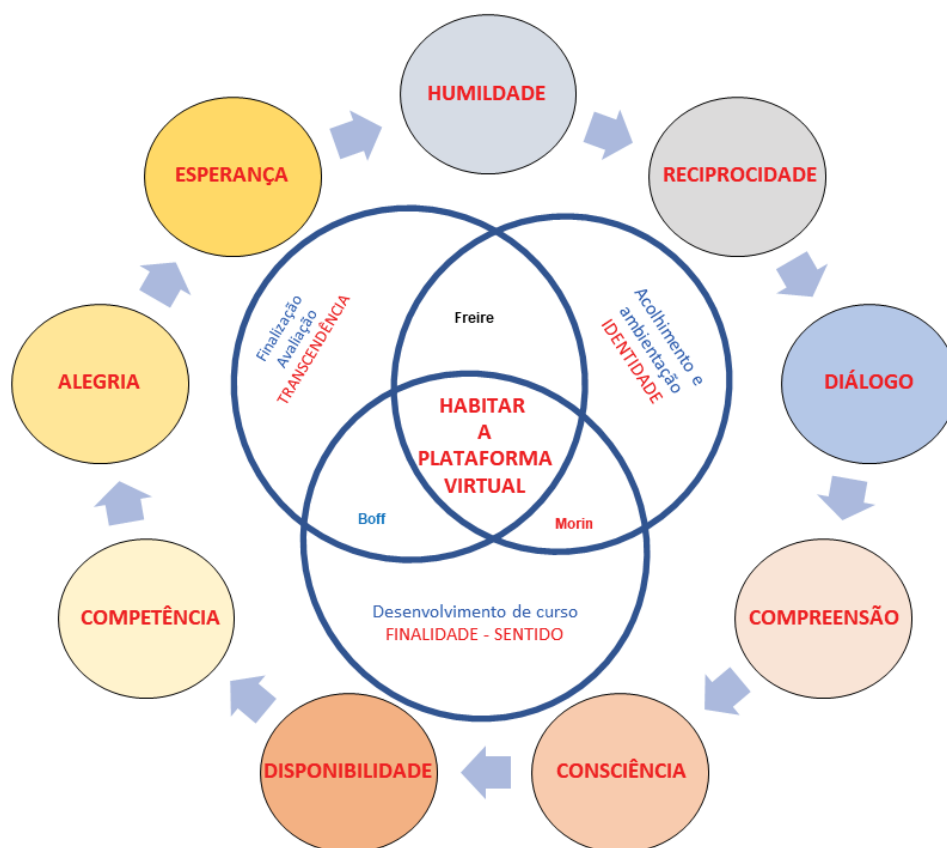
3) A Figura 10 representa o terceiro momento da recontextualização do momento Transcendência – Projeto Infinito/Sentido em “Habitar a Terra” para o momento da Finalização/Avaliação (Transcendência) no “Habitar o AVA”: momento no qual o professor-tutor e estudantes podem buscar, a partir das relações partilhadas, a consciência, a autonomia e “Ser mais” (FREIRE, 1996, p. 75), saber pensar e agir (autotranscendência) (BOFF, 2014), superar o medo do futuro e realizar-se (MORIN, 2005). Ao nosso ver, é um momento no qual sentimentos de frustração e realização podem ocorrer tanto no professor-tutor como nos estudantes. É o momento crucial para o professor-tutor no tocante à avaliação final e encerramento das atividades, no qual se depara com o compromisso de manifestar-se a respeito do desempenho de cada estudante. A forma como se dá a avaliação e como ela é comunicada ao estudante exige ponderação, prudência, especialmente no tocante aos estudantes que não conseguiram atingir os objetivos. A avaliação final dos estudantes, do trabalho do professor-tutor e do andamento do curso em relação ao planejamento inicial pode fornecer subsídios importantes para a reavaliação do processo e do planejamento das futuras edições da oferta do

curso. Para o estudante, pode ser um momento de reflexão acerca de seu percurso e acerca dos questionamentos que os estudos e as interações possibilitaram. É o auge do curso no sentido de demonstrar sua capacidade de elaboração e construção dos saberes, de agir com autonomia e com segurança a partir das elaborações feitas ao longo do curso. É um momento de realização, de reflexão e de planejamento do futuro. No entanto, a sequência aqui delineada é meramente didática, uma vez que compreendemos essas relações para além da linearidade, mas partes (IDENTIDADE – Acolhimento/Ambientação, FINALIDADE – Desenvolvimento do curso, TRANSCENDÊNCIA – Avaliação/finalização), continuamente entrelaçadas, (tecidas junto) e em movimento permanente (MORIN, 2005).

Esse é o momento propício para a emergência das categorias: COMPETÊNCIA, ALEGRIA E ESPERANÇA, as quais serão detalhadas nos Quadros 13, 14 e 15.

Da dinâmica delineada, entendemos que o cuidado, como atitude ética-antropológica, pode realizar-se na relação professor-tutor/estudante no AVA, por meio das seguintes categorias: HUMILDADE, RECIPROCIDADE, DIÁLOGO, COMPREENSÃO, CONSCIÊNCIA, DISPONIBILIDADE, COMPETÊNCIA, ALEGRIA, ESPERANÇA.

Figura 11 – Categorias de cuidado para a humanização no AVA



Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

A Figura 11 representa, a partir das figuras anteriores, a criação das 9 categorias de cuidado para habitar o AVA, criada pela autora a partir de *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

Da relação inicial que se faz no acolhimento/ambientação ao AVA (Identidade) emergem as categorias: humildade, reciprocidade e diálogo nas interações que se fazem durante o Desenvolvimento do Curso (Finalidade), que emergem as categorias: compreensão, consciência e disponibilidade, nas interações que se fazem ao fim do desenvolvimento das atividades (Transcendência), que emergem as categorias: competência, alegria e esperança.

Para maior esclarecimento quanto à emergência dessas categorias, apresentamo-las também pelos quadros a seguir.

No Quadro 7, apresentamos a síntese da categoria Humildade a partir dos fragmentos do pensamento de Paulo Freire (1996), Morin (2005) e Boff (2014), com base no referencial teórico selecionado para essa pesquisa.

Quadro 7 – A categoria da humildade

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
HUMILDADE	Freire (1996) fala que desenvolver a amorosidade para com os educandos, pelo cultivo da humildade e tolerância, sabendo que não é onipotente, reconhecendo os saberes trazidos pelo outro, são características do professor progressista.	Morin (2005) refere que a condição humana, enquanto indivíduo, espécie, história, destino social, é uma complexidade, da qual precisamos ter consciência e dedicar estudos.	Boff (2014) diz que o cuidado é próprio da condição humana, pois sem ele o ser humano não seria como é. Aceitar essa condição, cuidar e ser cuidado faz parte das relações humanas.

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

A humildade é demonstrada no cuidado do tutor desde o acolhimento na plataforma virtual, apresentando-se de forma simples, não arrogante, a fim de evidenciar sua experiência e formação, sem afetações. Ao longo do curso, quando admite ter necessidade de buscar conhecimento, há possibilidade de cometer erros.

Ao longo do curso, o tutor demonstra ter humildade, colocando-se no nível dos estudantes para a compreensão, estando aberto ao diálogo. A humildade promove o diálogo, a compreensão e a solidariedade.

Massetto (2013) argumenta que o início do curso é o melhor momento para o entendimento do percurso e a discussão sobre o programa, objetivos, temas, metodologias, avaliação e bibliografia.

A categoria da Reciprocidade é apresentada no Quadro 8:

Quadro 8 – A categoria da reciprocidade

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
RECIPROCI- DADE	Freire (1996) comenta que docência e discência é uma relação recíproca, da qual, por meio da escuta que possibilita o diálogo, surgem possibilidades para produção ou construção do conhecimento. Assim, docência-discência-pesquisa fazem parte de um ciclo indicotomizável.	Morin (2005) coloca que a percepção do global, o fortalecimento da solidariedade permitem estabelecer relações mútuas na complexidade do mundo no qual vivemos.	Boff (2012) situa-nos como seres ecod dependentes. Assim, as pessoas, a cultura e os recursos da natureza suprem uma carência fundamental que todos temos. “Cuidado é a vivência da relação entre a necessidade de ser cuidado e a vontade e predisposição de cuidar” (BOFF, 2012, p. 36).

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

No acompanhamento dos estudantes, orientando-os ao longo do curso, respondendo às questões postas, incentivando-os à interação, proporcionando-lhes apoio quanto ao conteúdo e promovendo o diálogo para a reflexão crítica, o tutor expressa a reciprocidade, bem como na forma de dispor os comentários sobre as interações nos fóruns, *chats* e nas produções escritas individuais ou coletivas.

A reciprocidade remete à humildade, ao diálogo e à consciência de pertencimento ao ambiente no qual se dão as relações de ensino-aprendizagem. Na relação que o tutor faz com os estudantes que são visitantes e transeuntes, sem ali estabelecer “morada”, conforme os denomina Scherer (2005, p. 58-61).

No Quadro 9, a categoria do Diálogo é apresentada.

Quadro 9 – A categoria do diálogo

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
DIÁLOGO	Freire (1996) diz sobre o dialógico, processo pelo qual o pensar certo se realiza pelo entendimento, pela coparticipação, não por imposição. O exemplo é o que dá significação e sentido às palavras. Assim, afirma que: “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p. 38).	Morin (2005, p. 94) refere que “A comunicação não garante a compreensão”, já que esta exige a capacidade de conceber o complexo, superando a visão linear de mundo.	Segundo Boff (2014), a disponibilidade do professor-tutor ao diálogo é uma forma de cuidado, prevenção e de cuidado precaução. O diálogo é a ponte que liga.

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

O diálogo se evidencia na forma de dispor os comentários sobre as interações nos fóruns, *chats* e nas produções escritas individuais ou coletivas. Na abertura para as demandas dos estudantes, quanto ao conteúdo e eventuais problemas que possam ter, para além do ambiente virtual, que possam comprometer o prosseguimento dos estudos necessários. O diálogo é a condição essencial para a relação pedagógica e remete a atitude humilde, a reciprocidade e a promoção da consciência crítica, promovendo a autonomia do estudante no curso e para a vida.

O diálogo permeia a disponibilidade como forma de atenção às demandas do estudante e à humildade no sentido da abertura, acolhendo o estudante nas suas inseguranças e medos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No Quadro 10, a categoria da Compreensão é apresentada.

Quadro 10 – A categoria da compreensão

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
COMPREENSÃO	Freire (1996) refere que a competência técnico-científica e o rigor são compatíveis com a amorosidade na relação educativa. É tarefa do educador levar o estudante à compreensão do que está sendo ensinado.	Para Morin (2005), a compreensão está ligada ao diálogo, na compreensão do outro, de si, na convivência. É a incompreensão que gera consequências maléficas e compreender suas origens remete à paz no mundo.	Boff (2014) refere que a ética do cuidado passa pela compreensão, de saber-se humano, em relação com o próximo, com os outros seres humanos e com a natureza.

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

A categoria compreensão está intimamente relacionada a outras categorias, pois é pela humildade que o professor-tutor, sem comprometer sua competência técnica e seu rigor científico, pode interagir com o estudante, a fim de instigá-lo e incentivá-lo na busca do conhecimento. A educação para a compreensão do mundo, e das relações que nele se dão, conduzem à justiça social e ao acolhimento do outro. O professor-tutor, consciente, estabelece estratégias, para que o estudante alcance essa compreensão. Compreensão que se dá pelo diálogo, pelo próprio exemplo no modo de ser com o(a) outro(a).

A categoria da Consciência é apresentada no Quadro 11:

Quadro 11 – A categoria da consciência

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
CONSCIÊNCIA	Freire (1996, p. 32) refere sobre a consciência necessária para o pensamento crítico. Ele não nega a ciência e a tecnologia, nem às diviniza ou diaboliza. Apenas alerta para que não se caia na situação de defendermos “irracionalismos, provocados pelo excesso de “racionalidade”. A curiosidade ingênua transforma-se em curiosidade epistemológica no processo que a aproxima do objeto cognoscível.	Para Morin (2005), a consciência de nossa humanidade e o que nos diferencia dos demais seres vivos. A consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica-terrena e a consciência espiritual são condições para a consciência planetária sobre nosso destino comum.	Boff (2012) comunga as colocações de Morin (2005) quando afirma que “E será o simples e essencial cuidado que ainda vai salvar a vida, proteger a Terra e nos fazer singelamente humanos” (BOFF, 2012, p. 15).

	“Muda de qualidade mas não de essência” (FREIRE, 1996, p. 31). Mediar esse processo é tarefa do educador. Também, a reflexão crítica do educador sobre a própria prática é essencial na tarefa pedagógica.		
--	--	--	--

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

O tutor demonstra consciência na promoção da reflexão crítica quanto aos temas propostos durante o curso ao promover o aprofundamento dos conteúdos, levar os estudantes da consciência ingênua à consciência crítica, possibilitar ação e reflexão sobre os conteúdos, contextualizando-os com a realidade posta. Na forma como o professor-tutor conduz sua prática, evidenciando pensar sobre ela mesma, revê suas posturas e ações.

A categoria da disponibilidade é apresentada do Quadro 12:

Quadro 12 – A categoria da disponibilidade

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
DISPONIBILIDADE	Freire (2005) diz que o educador pode se dispor ao diálogo, sem insegurança, estando aberto àquele(as) que não fizeram as mesmas opções que fez. Assim, o educador, consciente de sua inconclusão, da ignorância ao não saber tudo, abre-se para novos caminhos do conhecimento, aprendendo o que não sabe e ampliando o que já sabe. Conhecer o contexto no qual vivem os educandos diminui distâncias e contribui para a reflexão-ação que promove a justiça social.	Morin (1996) comenta que uma pessoa poderá simpatizar com o mendigo Carlitos, mas ignorar um mendigo na rua, o que remete à uma reforma de mentalidade planetária, a ser ensinada em todos os níveis educativos.	Boff (2012; 2014), fala da necessidade de cuidado, do ser humano, do planeta e de tudo o que ele contém. “Saber cuidar”, é essencial para o futuro. A disponibilidade é o sinal de amor que o torna possível.

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

A disponibilidade do tutor evidencia-se na abertura ao diálogo e no acolhimento dos estudantes, sabendo conviver com as diferenças e promovendo a solidariedade, a participação, a fim de mediar possíveis conflitos.

A categoria da competência é apresentada no Quadro 13:

Quadro 13 – A categoria da competência

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
COMPETÊNCIA	Para Freire (2005), a competência se refere à rigorosidade metódica que o educador usa para “aproximar” os educandos dos objetos cognoscíveis, reforçando a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão. Ele enfatiza que a disciplina intelectual não justifica a arrogância no modo de ser para com os educandos.	Morin (2005) compreende a educação na complexidade. Assim, cabe ao educador ensinar a ética, não com lições de moral, mas levando à consciência individual e planetária.	Boff (2012; 2014) considera que a educação, realizada a partir do cuidado (educação ecológica), é atitude de precaução aos acontecimentos que não podemos controlar.

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

A categoria da competência é demonstrada na forma como o professor-tutor interage com os estudantes, sem tentar impor suas concepções e crenças, a fim de promover o diálogo, a solidariedade, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes, cuidando para que permaneçam no curso, mesmo diante de circunstâncias que possam dificultar a caminhada. A competência está diretamente ligada à capacidade de diálogo, à humildade e ao entusiasmo.

A síntese do pensamento nas obras indicadas de Paulo Freire (1996), Morin (2005) e Boff (2014) em relação à categoria da alegria é apresentada no Quadro 14:

Quadro 14 – A categoria da alegria

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
ALEGRIA	Para Freire (1996, p. 32), “Ensinar exige estética e ética”, por meio das quais “a decência e a boniteza andam de mãos dadas”. A alegria é importante para a atmosfera do espaço pedagógico, embora na prática educativa está intrinsecamente a esperança.	Para Morin (2005), a alegria está relacionada à ética e à estética presentes nas artes e na poesia como formas que transcendem espaços, promovendo o diálogo intercultural.	Boff (2012; 2014) relaciona a alegria ao entusiasmo que nos impulsiona a viver, existir e trabalhar. Diz respeito à transcendência espiritual de ter “um deus dentro” (BOFF, 2012, p. 220).

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

A Alegria pode transparecer na forma como o professor-tutor incentiva ao estudo dos conteúdos disponibilizados, na interação e no aprofundamento das discussões, além da expressão de realização quanto ao comportamento dos estudantes frente às suas produções escritas e/ou participações em fóruns, *chats* e encontros presenciais. A alegria remete à esperança, que dá significado à ação educativa.

No Quadro 15, a categoria da Esperança é apresentada:

Quadro 15 – A categoria da esperança

CATEGORIAS	O QUE É (AUTORES)		
	PAULO FREIRE	EDGAR MORIN	LEONARDO BOFF
ESPERANÇA	Freire (1980; 1996) refere à esperança como parte da natureza humana, a esperança possibilita a ação para a humanização. A esperança é o combustível para a luta pela humanização.	Morin (2005) entende o processo educativo como o porto seguro ante à incerteza do futuro. A espera por um futuro melhor é o sentido da educação.	Boff (2012, p. 272) refere que se o “inferno” sugere o abandono da esperança, o “céu” é carregado dela, pois o sonho e a utopia são por onde passa o futuro.

Fonte: BONETI (2020), com base em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2005), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P., 1996), *O cuidado necessário* (BOFF, 2012), *Saber cuidar* (BOFF, 2014).

A esperança pode ser expressa na forma como o professor-tutor conduz o curso, no sentido de contextualizá-lo à realidade vivenciada. Na expressão de se

sentir alegre em estar com os estudantes e acreditar que pelo seu trabalho e por meio deles o mundo terá um futuro melhor.

Os quadros acima (Quadros 9 a 17) procuram exprimir o que consta na Figura 10, em relação à criação das categorias de cuidado a partir dos autores: Morin (2005), Freire, P. (1996) e Boff (2012, 2014). Assim, na primeira coluna, estão dispostas as categorias, e nas outras três, o pensamento de cada um dos autores, que fundam o “nascimento” dessas categorias. Abaixo de cada quadro, uma breve descrição das possibilidades dessas categorias no AVA.

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA E PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os fundamentos e os caminhos trilhados nessa pesquisa. Os autores que subsidiaram as escolhas metodológicas foram: Laville e Dione (1999); Prodanov e Freitas (2013).

A abordagem metodológica escolhida foi a qualitativa, do tipo exploratória, por tratar-se de uma pesquisa no campo das ciências humanas. Quanto às pesquisas em ciências humanas, neste momento histórico, segundo Laville e Dione (1999, p. 41), “[...] trata-se de começar a determinar os múltiplos fatores da situação, nela encontrá-los e compreender a sua complexidade; em seguida tendo obtido essa compreensão, divulgá-la, ou seja, explicá-la aos outros. A explicação segue a compreensão encontra seu sentido usual”.

Laville e Dione (1999) argumentam que: “Escolher um problema de pesquisa é observar bem seu ambiente de vida, de modo atento e crítico, para ver se nele não se acha uma situação qualquer que cause problema, situação que a pesquisa permitiria compreender e eventualmente modificar”. Partindo dessa concepção é que nossa pesquisa tem como indagação: “Como os professores-tutores de um Curso de Metodologia da Educação Superior a distância estabeleceram, na sua prática no ambiente virtual de aprendizagem, o cuidado para humanizar a relação com o estudante?”

O percurso da pesquisa envolveu etapas correspondentes aos objetivos específicos para atingir o objetivo geral da pesquisa: Investigar como os professores-tutores de um curso a distância, na sua prática tutorial, tiveram o cuidado para humanizar a relação com seus estudantes.

Para atender ao primeiro objetivo específico: elaborar a partir de: Edgar Morin: *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2005); Paulo Freire: *Pedagogia da autonomia* (1996); Leonardo Boff: *O cuidado necessário* (2012) e *Saber cuidar* (2014), as categorias de cuidado para a humanização no ambiente virtual de aprendizagem, foram, a partir dos autores citados, elaboradas categorias de cuidado para a humanização na relação professor-tutor e estudante, no ambiente virtual, considerando o referencial teórico-metodológico citado.

Para atender ao segundo objetivo específico: identificar como professores-tutores realizam o cuidado para humanizar a relação que acontece entre o professor-tutor e o estudante no período em que ambos habitam a plataforma

virtual; e o terceiro objetivo específico: analisar quais procedimentos realizados pela tutoria, quanto ao cuidado, podem ser considerados fatores de humanização para com os estudantes, inicialmente foi elaborado e aplicado um questionário aos professores-tutores participantes da pesquisa, considerando as categorias evidenciadas a partir do referencial teórico-metodológico, e em seguida, a realização de uma entrevista com os participantes da pesquisa, para complementação dos resultados obtidos inicialmente.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Foram selecionadas para a pesquisa em foco duas turmas (Turma A e Turma B) de um Curso de Metodologia de Educação Superior, ofertadas pela Coordenação de Políticas de Formação de Professores e pelo Núcleo de Educação a distância de uma Instituição Pública de Educação Superior do Paraná, em conjunto com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas desta instituição, no ano de 2016.

Segundo Reimer (2016, p. 9), o Núcleo de Educação a Distância naquela época era composto pela Coordenação-Geral, Equipe Pedagógica, Equipe Administrativa, Equipe de Produção de Material Didático e Equipe de Recursos Tecnológicos.

Reimer (2016, p. 9), descreve que o curso foi criado em 2012, com um *design* delineado por duas professoras de uma Universidade particular, para a Universidade Aberta do Brasil – UAB/Instituição Pública da Educação Superior, e ofertado inicialmente ao público interno e externo. Somente em 2013 a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas passou a fazer parte, financiando os tutores e certificando os participantes. Em 2016, o curso foi reformulado pela equipe pedagógica, o que demandou a seleção de tutores com formação na área pedagógica e familiarizados com as especificidades da docência universitária. Durante o andamento das turmas, foram realizadas reuniões quinzenais com os tutores e a equipe pedagógica para a avaliação dos processos, interações, identificação de novas demandas e revisão do planejamento.

O motivo da escolha do Curso de Metodologia da Educação Superior como foco dessa pesquisa foi o fato de termos conhecimento dele como professor-tutor, no período de 2015 até 2017, e a partir das reuniões pedagógicas, que

possibilitaram perceber como se davam as relações entre a equipe de tutoria com os demais componentes do Núcleo, especialmente com a Coordenação Pedagógica, bem como as convergências e diferenças na interação entre os professores-tutores e estudantes.

No ano de 2016, no primeiro semestre, foram ofertadas três turmas do curso. Participaram da pesquisa dois professores-tutores: um que atuou com a turma A, com 38 estudantes, denominado nessa pesquisa como “Professor-Tutor A”, e outro que atuou com a turma B, com 20 estudantes, denominado “Professor-Tutor B”. O critério de seleção para os participantes da pesquisa foi a exclusão da turma C, já que o acompanhamento tutorial desta foi de nossa responsabilidade.

O curso foi ofertado pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle e a estrutura se encontra disponível no Anexo I. Destacamos da estruturação do curso (ANEXO I), para essa pesquisa, o período de ambientação ao Moodle, que antecedeu o trabalho relativo aos conteúdos do curso, e a organização dos conteúdos em: acolhimento dos estudantes (ambientação), desenvolvimento do curso (Módulos 1, 2 e 3) e encerramento (Seminário Final e Mostra de Trabalhos). Após o encontro presencial, os estudantes são convidados a preencher uma avaliação do curso e dos tutores que os acompanharam.

5.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, ou seja, que considera um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, realizando a interpretação dos fenômenos e atribuindo significados, e que tem planejamento flexível e permite o estudo do tema sob diversos ângulos (PRODANOV; FREITAS, 2014, p. 52, 70), e serem poucos os participantes dela, dois professores-tutores, os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram o questionário semiaberto e a entrevista. Ambos os instrumentos foram eleitos por se constituírem técnicas de levantamento de dados primários e pelo teor de importância à descrição verbal de informantes (PRODANOV; FREITAS, 2014, p. 105).

O questionário (Quadro 16, Apêndice 1) foi elaborado com base nos objetivos específicos, na fundamentação teórica que serviu de base para a criação de

categorias de cuidado para a humanização no AVA, constando de perguntas relacionadas à identificação dos participantes, à formação acadêmica, à formação para atuação na Educação a Distância, e à atuação como professor-tutor. No início dele, foi incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando os objetivos da pesquisa, o modo de participação para responder às questões postas no questionário, o desconforto psicológico possível em responder a algumas questões, os benefícios esperados com a pesquisa para a educação a distância, a identificação da pesquisadora e a preservação do sigilo na divulgação dos resultados.

Antes de o questionário ser aplicado aos participantes, foi realizado um estudo-piloto do instrumento, com um voluntário não participante da pesquisa, para identificação e adequação de possíveis equívocos, e validação dele.

O questionário foi enviado aos participantes via *on-line*, com uma mensagem convidando à participação. Os participantes acessaram o questionário disponibilizado e de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, responderam a ele também via *on-line*.

As perguntas elaboradas e as respostas dos professores-tutores podem ser vistas no Apêndice 1, anexo.

As perguntas da entrevista foram elaboradas a partir das perguntas e do questionário e abordando questões que suscitasse respostas dos entrevistados sobre a interação deles com seus estudantes durante o período do desenvolvimento do curso na plataforma virtual. Os grupos de questões podem ser vistas no Apêndice 2, anexo.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir, apresentamos as análises dos resultados obtidos por meio do questionário e posterior entrevista com os participantes.

6. 1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO

Participaram da pesquisa dois professores-tutores, denominados para esta pesquisa como Professor-tutor A e Professor-tutor B. Quanto ao perfil individual, um é do sexo masculino e outro do sexo feminino, um tem 42 anos e outro 56, ambos são formados na área das Ciências Humanas, com Bacharelado e Licenciatura. Um é Pedagogo. A graduação foi realizada por ambos em Universidades Públicas, sendo que um concluiu o curso em 1989 e o outro em 2008. Um possui curso de especialização em Gestão Pública, concluído em 2011, em uma Instituição Particular. Outro possui Mestrado em Sociologia, concluído em 2011, em uma Instituição de Educação Superior Pública, atualmente cursa Doutorado em Ciência Política na mesma instituição, com previsão de conclusão para 2020.

Quanto à formação para atuar na educação a distância, ambos realizaram Curso de Formação para Tutores na EaD, na mesma Instituição de Educação Superior, com duração diferente, mas com o mesmo total de carga horária. Além desse curso, ambos realizaram pelo menos mais um curso de capacitação para a tutoria, um na mesma Instituição de Educação Superior e o outro em local não informado. Foram cursos de curta duração, em torno de dois meses e/ou 12 e 40 horas de duração. Ambos relatam que não fizeram cursos na modalidade EaD antes de atuarem como professores-tutores.

Quanto à atuação como professor-tutor, o Professor-Tutor A atua há cinco anos nos cursos de Metodologia de Educação Superior e Especializações em Gestão Pública e Educação a Distância, em Universidade Pública, e o Professor-Tutor B há dez, nos cursos de Formação de tutores para a EaD e Metodologia de Educação Superior, em Instituições Públicas. Questionados sobre os motivos que os levaram a serem professores-tutores, o Professor-Tutor A relata a oportunidade de empregar sua experiência como professor, em horário flexível e com rendimento satisfatório; já o Professor-Tutor B relata a intenção de adquirir experiência como

professor-tutor, pois possibilita um olhar diferente de ser estudante nessa modalidade.

As análises das demais questões do questionário estão expostas nos Quadros 16 a 35, a seguir:

Apresentamos o Quadro 16 sobre o tema: Definição de professor Tutor.

Quadro 16 – Definição de professor-tutor

Tema abordado	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Definição de professor-tutor.	“É aquele que promove a interação entre estudantes e conteúdo, explica, avalia, orienta os estudantes na sua trajetória de aprendizado e incentiva”. (Professor-Tutor A).	“Articulador do conhecimento”, (Professor-Tutor B).

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Quanto à definição de professor-tutor, o Professor-Tutor A entende que “É aquele que promove a interação entre estudantes e conteúdo, explica, avalia, orienta os estudantes na sua trajetória de aprendizado e incentiva”, assim, percebemos nele uma compreensão de professor-tutor como guia”, que conduz os estudantes na trajetória do curso. Embora a forma de expressar-se deste professor-tutor possa conduzir a uma visão tradicional de educação, o instrumento utilizado não nos permite elementos suficientes para tal afirmação. O Professor-Tutor B define o professor-tutor como “Articulador do conhecimento”, termo que nos remete a um conceito progressista de educação. No entanto, não podemos afirmar que sua atuação corresponda a essa concepção de educação. Em relação à experiência mais significativa com seus estudantes, o Professor-Tutor A remete às experiências mais difíceis e desafiadoras, relatando que apesar de todos os esforços empregados, não conseguiu que um estudante com dificuldades de compreensão dos conteúdos, dos comandos das atividades e com dificuldades de escrita concluísse o curso. Percebemos na resposta deste professor-tutor certa frustração pelo fato de o estudante não ter obtido sucesso, mesmo “apesar de todo esforço empregado”. Como refere Morin (2005), esse professor-tutor, como ser humano, “deparou-se com sua incompletude, sua limitação”. Nas ações realizadas pelo Professor-Tutor A, nesse caso, são evidentes as categorias: Humildade,

Disponibilidade. Na relação que se estabelece entre o professor-tutor e seu estudante, na plataforma virtual, observamos o que Boff (2014, p. 163) diz sobre o cuidado com o outro: “[...] ambos realizam, em seu modo singular, a essência humana [...] A diferença entre eles não é algo fechado e definido, mas algo sempre aberto e plasmável, pois se encontram em permanente interação e reciprocidade”.

A seguir, apresentamos o Quadro 17, sobre o tema: Experiência mais significativa com seus estudantes.

Quadro 17 – Experiência mais significativa

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Experiência mais significativa com seus estudantes.	Remete às experiências mais difíceis e desafiadoras, relatando que apesar de todos os esforços empregados, não conseguiu que um estudante com dificuldades de compreensão dos conteúdos, dos comandos das atividades e com dificuldades de escrita concluísse o curso.	O fato de no encontro presencial (realizado ao final do curso), uma estudante ter-lhe atribuído o seu sucesso, a partir da atenção oferecida quando esta teve dificuldades durante o curso. O Professor-Tutor B relata que “normalmente não sabe como está sendo sua atuação”.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

O Professor-Tutor A remete às experiências mais difíceis e desafiadoras, relatando que apesar de todos os esforços empregados, não conseguiu que um estudante com dificuldades de compreensão dos conteúdos, dos comandos das atividades e com dificuldades de escrita concluísse o curso. Percebemos na resposta desse professor-tutor frustração pelo fato de o estudante não ter obtido sucesso, mesmo “apesar de todo esforço empregado”. Como refere Morin (2005), esse professor-tutor como ser humano “deparou-se com sua incompletude, sua limitação”. Nas ações realizadas pelo Professor-tutor A, neste caso, são evidentes as categorias: Humildade, Disponibilidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Competência.

O Professor-Tutor B relata como experiência significativa o fato de no encontro presencial (realizado ao final do curso), uma estudante ter-lhe atribuído o seu sucesso a partir da atenção oferecida quando esta teve dificuldades durante o curso. O Professor-Tutor B relata que “normalmente não sabe como está sendo sua atuação”. É perceptível que a experiência tenha se tornado significativa para o Professor-Tutor B por ter tido um retorno por parte da estudante quanto à sua

atuação. Nas ações realizadas pelo Professor-Tutor B, evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Diálogo, Consciência, Disponibilidade, Competência, Alegria e Esperança. Aqui destacamos a Reciprocidade como uma atitude de incentivo ao Professor-Tutor em dar continuidade ao seu *quefazer* pedagógico, já que foi capaz de fazer com que a aluna em foco fosse além, superando sua condição limitadora (FREIRE, P., 1996).

A seguir, apresentamos o Quadro 18, sobre o tema: Uma vivência desafiadora.

Quadro 18 – Vivência desafiadora

Tema abordado	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Uma vivência desafiadora.	O Professor-Tutor A remete à questão anterior, cuja resposta já foi analisada.	Remete ao estudante questionador, “que questiona todos os pontos de vista em relação ao conteúdo”, que leva o professor-tutor a buscar mais elementos e estratégias para respondê-las, o que ao ver desse Professor-Tutor B, estimula o aprendizado do próprio professor-tutor.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

O Professor-Tutor A remete à questão anterior, cuja resposta já foi analisada. O Professor-Tutor B remete ao estudante questionador, “que questiona todos os pontos de vista em relação ao conteúdo”, que leva o professor-tutor a buscar mais elementos e estratégias para respondê-las, o que ao ver desse Professor-Tutor B estimula o aprendizado do próprio professor-tutor. Nas ações desse professor-tutor, as categorias: Humildade, Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Disponibilidade, Competência, Alegria, Esperança estão evidentes. Destacam-se destas a humildade, a consciência e a alegria em ser professor-tutor. A relação professor-tutor é horizontal, não autoritária, na qual o professor-tutor compreende que “não sabe tudo”, cuja demanda do estudante o faz colocar-se em busca de “ser mais” (FREIRE, P., 1996. p. 75) e assim, juntos, constroem o conhecimento.

A seguir apresentamos o Quadro 19, sobre o tema: Conceito de ética.

Quadro 19 – Conceito de ética

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Conceito de ética.	“[...] Há duas concepções possíveis, uma do campo de estudo referente à moral, outra mais próxima do cotidiano, que remete à reflexão, do que é certo ou errado”. (PROFESSOR-TUTOR A).	“Fazer o que é correto/certo quando ninguém está olhando”. (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

O Professor-Tutor A responde em conformidade com a sua formação em Sociologia, do ponto de vista epistemológico do conceito, informando que há duas concepções possíveis, uma do campo de estudo referente à moral, outra mais próxima do cotidiano, que remete à reflexão do que é certo ou errado. O Tutor B acolhe a segunda concepção, dizendo que é “Fazer o que é correto/certo, quando ninguém está olhando”.

A seguir apresentamos o Quadro 20, sobre o tema: Presença da ética na atuação como professores-tutores.

Quadro 20 – Presença da ética na atuação como professores-tutores

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Presença da ética na atuação como professores-tutores.	“Julgando de acordo com as regras estabelecidas e os valores envolvidos aquilo que é o certo ou errado na condução da atividade de tutoria”. (PROFESSOR-TUTOR A).	Quando atuo como tutor, desenvolvo minhas tarefas de forma correta. Não fazer de conta que li e dar uma resposta generalista e uma nota para que o aluno passe simplesmente”. (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Os professores-tutores respondem: “Julgando de acordo com as regras estabelecidas e os valores envolvidos aquilo que é o certo ou errado na condução da atividade de tutoria” (PROFESSOR-TUTOR A). E “Quando atuo como tutor, desenvolvo minhas tarefas de forma correta. Não fazer de conta que li e dar uma resposta generalista e uma nota para que o aluno passe simplesmente” (PROFESSOR-TUTOR B).

Nesta questão e na anterior, embora nenhum dos dois tutores tenha concebido a ética como “cuidado” no sentido ético-antropológico (BOFF, 2012, 2014), é evidente, em ambas as concepções, que a ética está relacionada a um modo de fazer as coisas, conforme parâmetros previamente delineados pela cultura (regras e valores). Assim, a ética aparece como uma atitude, diante da escolha entre o “fazer certo ou errado” (PROFESSOR-TUTOR A; PROFESSOR-TUTOR B) e “quando ninguém está olhando” (PROFESSOR-TUTOR B), que indica uma consciência em relação a si mesmo, à ação docente e ao contexto de relações onde o professor-tutor está inserido (MORIN, 2005). Estão evidentes as categorias: Humildade, Compreensão, Consciência, Competência, Disponibilidade.

A seguir, apresentamos o Quadro 21, sobre o tema: Preparação para o início das atividades com uma nova turma.

Quadro 21 – Preparação para as atividades

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Preparação para o início das atividades com uma nova turma.	Informa sobre o que se espera dele por parte da coordenação do curso, estudar o material didático e o AVA disponível. Refere que estabelece estratégias e métodos de controle de acessos e avaliações e elabora um calendário “próprio da tutoria” em acordo com o calendário proposto pela coordenação, e que investiga o perfil dos alunos.	Refere que acessa o perfil dos alunos e verifica de onde vieram (instituições, regiões) e o que os trouxe ao curso.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

O Professor-Tutor A afirma se informar sobre o que se espera dele por parte da coordenação do curso, estudar o material didático e o AVA disponível. Refere que estabelece estratégias e métodos de controle de acessos e avaliações e elabora um calendário “próprio da tutoria” em acordo com o calendário proposto pela coordenação, e que investiga o perfil dos alunos. O Professor-Tutor B refere que acessa o perfil dos alunos e verifica de onde vieram (instituições, regiões) e o que os trouxe ao curso. No Professor-Tutor A, aparece a preocupação com um planejamento prévio de suas ações ao longo da oferta do curso, ocupando-se de inteirar-se de suas funções, coordenando, controlando, avaliando, buscando alternativas de gerenciamento do tempo.

Embora na resposta à presente questão esteja clara a preocupação deste tutor com a gestão de sua função no AVA, não há informação suficiente para afirmarmos que sua postura como professor-tutor seja inflexível e que a relação deste com seus estudantes seja vertical. Nesse quesito, as categorias que se destacam para este professor-tutor é a Competência, Consciência e a Disponibilidade. O acolhimento do estudante, na concepção desse professor-tutor está ligada à categoria Competência, com que os recebe no curso. Já o Professor-Tutor B indica fazer uma “pesquisa-ação”, procurando conhecer seus estudantes e seus contextos, suas demandas internas. Nessa atitude do Professor-Tutor B, as categorias Humildade, Reciprocidade, Compreensão, Consciência e Competência são bem presentes. Destas, Humildade, Reciprocidade e Compreensão são as que mais se destacam, no sentido da abertura ao outro, ao acolhimento.

A seguir apresentamos o Quadro 22, sobre o tema: Expectativas ao iniciar o trabalho para uma nova turma no AVA.

Quadro 22 – Expectativas

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Expectativas ao iniciar o trabalho com uma nova turma no AVA.	Remete aos estudantes, esperando deles o cumprimento de prazos, rendimento e assiduidade suficientes à conclusão, cujo objetivo é que se tenha o menor número possível de evadidos. Ressalta que espera que o curso lhes seja significativo.	Reporta a si mesmo, demonstrando preocupação em “fazer a diferença”, “ensinar e aprender”, “dar <i>feedback</i> aos estudantes”, não deixando-os sozinhos, sentindo-se abandonados

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Como na questão anterior, o Professor-Tutor A evidencia maior preocupação com os processos e resultados ao se remeter ao cumprimento dos prazos e interesse no rendimento e assiduidade, enquanto o Professor-Tutor B, com a prática pedagógica, pretende que esta seja diferenciada e o processo ensino-aprendizagem decorra conjuntamente.

É possível que essa diferença se deva à formação do Professor-Tutor B ser em Pedagogia, curso no qual, pela própria especificidade, diferente das demais licenciaturas, os conteúdos referentes aos fundamentos, metodologias e práticas educativas comportam uma quantidade maior de carga horária e onde o nível de

profundidade das discussões à respeito é ampliada. Nessa questão, porém, as categorias Humildade, Reciprocidade, Diálogo, Compreensão e Esperança estão mais evidentes no Professor-Tutor B, enquanto que no Professor-Tutor A, as categorias Consciência e Competência se destacam, principalmente quando este se refere ao estudante ter um curso que lhe seja significativo.

A seguir, apresentamos o Quadro 23, sobre o tema: Forma de realização do acolhimento dos cursistas na plataforma virtual.

Quadro 23 – Acolhimento dos cursistas na plataforma virtual

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Forma de realização do acolhimento dos cursistas na plataforma virtual.	“Dirigindo-lhes boas vindas e explico meu papel no curso; propondo que (contem sua história, falem das expectativas com o curso, coloquem uma foto em seus perfis e estabeleçam interação comigo e entre eles”. (PROFESSOR-TUTOR A).	Refere-se à sua apresentação, formação, objetivo do curso e que se coloca à disposição para qualquer demanda que precisarem.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Observamos que o Professor-Tutor A vai além de informar sobre si, mostrando abertura ao diálogo e demonstrando abertura para que os estudantes falem de si, de suas expectativas, identifiquem-se por meio de uma imagem. Já o Professor-Tutor B restringe-se à sua apresentação, apenas demonstrando sua disponibilidade em atender às demandas dos estudantes.

Em ambos, é possível observar as categorias: Humildade, Consciência, Disponibilidade, Competência e Esperança. Entretanto, no Professor-Tutor B, a Reciprocidade nesta questão é uma categoria que não foi possível identificar, porque não se manifestou sobre seus estudantes.

Já a categoria Disponibilidade destaca-se entre as que são comuns a ambos. Até aqui, estas perguntas e respostas são compatíveis com a Identidade, de professores-tutores e estudantes no AVA. No entanto, percebemos que muitas categorias que seriam previsíveis ao longo do curso já aparecem, o que reafirma as relações no AVA como algo não estático, mas em contínuo movimento, cujas categorias indicam uma rede intrincada de relações, como a que o Professor-Tutor A relata ao se portar à Coordenação do Curso, quando se prepara o início de um

novo curso. Nessa relação ele evidencia que seu trabalho comporta um contexto mais amplo, não uma ação isolada.

A seguir, apresentamos o Quadro 24, sobre o tema: Disponibilização das atividades (tarefas, fóruns, *chats* ao longo do curso).

Quadro 24 – Disponibilização das atividades

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Disponibilização das atividades (tarefas, fóruns, <i>chats</i>) ao longo do curso.	Por meio do envio de mensagem coletiva, postada no fórum apropriado, com a orientação sobre como realizá-la e o prazo.	Parte do cronograma, ativando as tarefas de cada módulo. Informa (não referindo o meio) qual o objetivo e as tarefas a serem feitas e o prazo. Procura deixar claro sua disponibilidade em atendê-los.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Nas respostas a esta questão, tanto no Professor-Tutor A, quanto em B, percebemos a comunicação no sentido de informação, não sendo possível analisar a disponibilidade ao diálogo mais profundo, embora o Professor-Tutor B coloque-se em disponibilidade para esclarecer possíveis dúvidas por parte dos estudantes. Assim, a categoria Disponibilidade é a que se evidencia no Professor-Tutor B.

A seguir apresentamos o Quadro 25, sobre o tema: Relacionamento com os cursistas ao longo das atividades.

Quadro 25 – Relacionamento com os cursistas

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Relacionament o com os cursistas ao longo das atividades.	“Monitorando a participação e entrega, incentivando que participem e colocando-se à disposição para dúvidas”. (PROFESSOR-TUTOR A).	Acredita deixar clara a sua disponibilidade em caso de dúvidas. Relata que faz o possível para responder o mais rápido possível.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Em ambos os professores-tutores, é perceptível a preocupação em acompanhar adequadamente seus estudantes. O Professor-Tutor A novamente evidencia sua preocupação com o gerenciamento das atividades, embora assim

como o Professor-Tutor B, atente-se à disponibilidade em atender aos estudantes caso solicitem. Novamente a comunicação aparece como informação, não ficando evidente um aprofundamento por meio de uma interação maior por meio do diálogo e participação conjunta quanto aos conteúdos disponibilizados.

A categoria que se destaca na questão posta aos dois professores-tutores é a Disponibilidade. Às perguntas e respostas, no momento do desenvolvimento das atividades no curso, dizem respeito ao que denominamos de “Desenvolvimento do Curso (Finalidade – Sentido)” do “Habitar o AVA” (SCHERER, 2005, p. 58-61). É o momento mais propício para o desenvolvimento das atividades, das interações, dos diálogos, objetivando a construção conjunta de conhecimento. Momento de mais contato com o conteúdo, da realização de fóruns, *chats*, atividades escritas.

No entanto, não foram observadas nas respostas maior interação entre professores-tutores e estudantes, sendo escassas as categorias observadas, o que poderia nos levar a um entendimento de uma linearidade nas ações dos professores-tutores, mais compatíveis com a educação tradicional. Isso pode ser devido ao instrumento utilizado talvez não ter a abrangência necessária para o aprofundamento das respostas.

A seguir apresentamos o Quadro 26, sobre o tema: Como professores-tutores apresentam considerações avaliativas das atividades realizadas pelos estudantes.

Quadro 26 – Apresentação das considerações avaliativas

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Como professores-tutores apresentam considerações avaliativas das atividades realizadas pelos estudantes.	afirma que a avaliação “é uma das atividades mais afetadas pela quantidade de estudantes de um curso”. Segundo ele, em turmas com um número menor, é possível fazer comentários mais qualificados, indicando pontos fortes do trabalho realizado e observações mais detalhadas sobre os pontos fracos. O norte para a avaliação das atividades feitas pelos alunos é sempre se o estudante atendeu ou não aos objetivos propostos. Caso isso não aconteça, sugere-se que a tarefa seja refeita. Quando o curso tem muitos estudantes, ele diz que: “a estratégia é me concentrar nos pontos fracos daqueles que não atenderam aos objetivos	Refere-se à análise do texto, onde assinala todos os pontos positivos, parabenizando pelas colocações ali postas. Após, levanta as questões que não estão claras, ou que não foram elencadas na solicitação da tarefa.

	propostos e eventualmente sugerindo que façam a atividade, gastando menos tempo com aqueles que apresentam bons. resultados”.	
--	---	--

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Observamos nos dois tutores a preocupação com a avaliação no sentido de ter coerência com os objetivos propostos para a tarefa. O número de alunos na turma indica, nas colocações que o Professor-Tutor A faz, um limitador na atenção que este pode dispensar a todos os estudantes de maneira igualitária.

Assim, podemos considerar que é um fator limitante para que a categoria Disponibilidade aconteça, o que não diminui a categoria Competência, nem a categoria Consciência neste professor-tutor. É muito evidente neste professor-tutor a sua reflexão sobre a própria prática, demonstrando seu cuidado para com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Assim, a categoria Compreensão também se destaca, uma vez que ciente quanto à realidade do contexto onde está inserido e de suas relações com este, o professor-tutor procura estabelecer estratégias para superar as limitações que lhe surgem.

As categorias Esperança e Disponibilidade residem no fato de o Professor-Tutor A preocupar-se com a qualidade do curso, buscando alternativas de maior atenção àqueles que demandam mais da sua atenção. Na atitude do Professor-Tutor B, observamos a categoria Consciência, no sentido de que primeiramente procura elencar o que foi positivo na produção do estudante, deixando para depois referir-se sobre o que não ficou claro, ou não foi atendido conforme os objetivos elencados. Não ficou claro na sua resposta se ao fazer a devolutiva este professor-tutor dialoga com os estudantes, aprofundando as “ideias ou princípios” trabalhados ou se simplesmente os parabeniza, indicando que obtiveram sucesso na tarefa posta, o que seria mais compatível com um modo tradicional de avaliar.

Também na preocupação de elencar primeiramente os pontos positivos da produção do estudante, antes daqueles que ainda precisam ser melhorados ou revistos, remete à categoria Consciência, por meio da qual este professor-tutor também procura refletir sobre sua prática, a fim de tornar sua relação com o estudante mais humana. É um cuidado necessário e importante para o bem-estar de seus estudantes.

A seguir apresentamos o Quadro 27, sobre o tema: Confronto professor-tutor e estudante.

Quadro 27 – Confronto professor-tutor e estudante

Tema abordado	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Confronto professor-tutor e estudante	Diz que nunca aconteceu.	Diz que procura se manter neutro, mas uma situação assim lhe mostra se está atuando de forma correta.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Tanto o Professor-Tutor A como o B evidenciam a categoria Reciprocidade, um quando agradece e outro que, mesmo se dizendo “neutro”, avalia sua conduta, embora possamos entender que a palavra “neutro” na pretensão desse professor-tutor seja devido a não se manifestar quanto ao elogio posto.

Nessa questão, as categorias Humildade e Consciência são perceptíveis no Professor-Tutor B. O instrumento de pesquisa não previu questão sobre como os professores-tutores receberiam possíveis críticas dos seus estudantes, o que impede a análise de um importante questionamento. Entretanto, a ausência deste não compromete o essencial que buscamos para atingir o objetivo principal dessa pesquisa.

A seguir, apresentamos o Quadro 28, sobre o tema: Condução de situações de estudantes que apresentam problemas pessoais (problemas de saúde pessoal ou de familiares, óbitos na família, acidente pessoal ou de familiares) que possam dificultar o prosseguimento no curso.

Quadro 28 – Condução de situações específicas

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Condução de situações de estudantes que apresentam problemas pessoais (problemas de saúde pessoal ou de familiares, óbitos na família, acidente pessoal ou de familiares) que possam dificultar o prosseguimento no curso.	Dependendo da gravidade da situação posta, busca alternativas para a flexibilização dos prazos e busca orientação junto à Coordenação do Curso.	Coloca-se à disposição, demonstra seus sentimentos e procura flexibilizar o prazo para a conclusão do curso.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Novamente, o Professor-Tutor A, ao recorrer à Coordenação do Curso, demonstra conhecimento quanto às suas relações com os demais componentes do sistema, bem como demonstra autonomia em flexibilizar os prazos.

O Professor-Tutor B demonstra autonomia nas decisões e mostra-se compreensivo quanto à situação posta, demonstrando senso de humanidade ao expressar seus sentimentos e flexibilizando os prazos. Assim, no Professor-Tutor A, estão evidentes as categorias: Compreensão, Consciência, Disponibilidade, Competência, e no Professor-Tutor B, Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Consciência e Competência.

A seguir, apresentamos o Quadro 29, sobre o tema: A forma como disponibilizam os resultados dos aprovados e não aprovados no curso (se individual, coletivamente ou ambas) ou se é realizado um relatório final.

Quadro 29 – Disponibilização dos resultados das avaliações

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
A forma como disponibilizam os resultados dos aprovados e não aprovados no curso (se individual, coletivamente, ou ambas) ou se é realizado um relatório final.	Em um relatório final, mas não detalha como isso se dá.	Disponibiliza as notas individualmente e a lista dos concluintes em divulgação coletiva, por meio de planilha que informa aos concluintes e não concluintes.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Percebemos o cuidado do Professor-Tutor B em não expor o estudante quanto à nota obtida, atitude esta que remete ao cuidado ético, relacionado às categorias: Compreensão, Consciência, Disponibilidade e Competência

A seguir, apresentamos o Quadro 30, sobre o tema: Principais reflexões que os professores-tutores fazem ao encerrarem mais um trabalho com uma turma.

Quadro 30 – Reflexões

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Principais reflexões que os professores-tutores fazem ao encerrarem mais um trabalho com uma turma.	Busca comparar suas expectativas iniciais com os resultados encontrados.	Faz uma análise da sua atuação, por meio de uma autoavaliação, questionando-se como foi sua conduta, se alcançou os objetivos, se os cursistas conseguiram atingir o aprendizado, quantos se evadiram. Ressalta que algumas vezes “conseguem” trazer de volta um cursista que era um potencial evadido.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

A resposta do Professor-Tutor A reflete sua visão gerencial já percebida quanto ao papel do Professor-Tutor no AVA, assim, de forma racional e objetiva faz comparação entre os resultados obtidos e as expectativas iniciais.

No entanto, tal atitude mais uma vez indica uma preocupação com a qualidade e o interesse em perceber como se deu o processo ensino-aprendizagem no AVA. Isso não quer dizer que esse professor-tutor não venha a refletir acerca da sua prática de forma crítica ou aprofundada. No entanto, sua resposta permite-nos verificar essa possibilidade. Assim, nessa questão, ficam claras as categorias: Humildade, Disponibilidade, Compreensão, Competência e Esperança, as primeiras em relação a colocar-se como sujeito de avaliação, a segunda pela estratégia metodológica utilizada e a terceira pela expectativa demonstrada, tanto no início do curso, como em relação aos resultados. Já o Professor-Tutor B deixa claro seus questionamentos a respeito de sua conduta durante a relação tutorial com o estudante, assim as perguntas que se faz, bem como a fala “faço uma análise da minha atuação”, indicando claramente uma reflexão mais aprofundada sobre a própria prática. Então, percebemos aqui as categorias: Humildade, Compreensão, Consciência, Disponibilidade, Competência e Esperança.

A categoria Alegria destaca-se quando esse professor-tutor diz: “Algumas vezes conseguimos trazer de volta um cursista que era um potencial evadido”. Nessa frase, dois aspectos são evidentes, a preocupação com a qualidade do curso, no sentido de que os estudantes tenham sucesso, bem como o termo “conseguimos” remete à consciência de que seu trabalho não é um trabalho isolado, somente seu, mas de toda a equipe que comporta o subsistema Tutoria. Aí, a competência Diálogo é evidenciada nessa relação com seus pares.

A seguir, apresentamos o Quadro 31, sobre o tema: Sentimento do professor-tutor em relação ao trabalho realizado.

Quadro 31 – Sentimento do professor-tutor em relação ao trabalho realizado

Tema abordado	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Sentimento do professor-tutor em relação ao trabalho realizado.	“Satisfeito”. (PROFESSOR-TUTOR A).	Demonstra preocupação com estudantes evadidos, atribuindo a si a responsabilidade na condução do processo, alegando que, nestes casos, poderia ter evidenciado mais a possibilidade de flexibilização de prazos e ter sido mais incisivo quanto a que os estudantes permanecessem no curso.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

O Professor-Tutor A objetivamente responde que geralmente satisfeito, poupando detalhes. “Satisfeito” pode remeter à categoria Alegria, mas não é possível avaliar se na concepção desse professor-tutor alcança esta dimensão.

Já o Professor-Tutor B demonstra preocupação com estudantes evadidos, atribuindo a si a responsabilidade na condução do processo, alegando que, nestes casos, poderia ter evidenciado mais a possibilidade de flexibilização de prazos e ter sido mais incisivo quanto a que os estudantes permanecessem no curso. A postura não diretiva desse professor-tutor é bem marcante, o que o leva a questionar-se sobre sua prática. Contudo, relata que quando tem possibilidade de receber sua avaliação (que ocorre ao final do curso), percebe que “foi bem”. As categorias Humildade, Diálogo, Consciência e Competência estão presentes neste professor-tutor. Quanto à categoria Alegria, pode estar presente quando diz “percebo que fui bem”, mas tal percepção não necessariamente a comporta. As perguntas elencadas, cujas respostas foram analisadas neste parágrafo, dizem respeito ao que denominamos de “Finalização, Avaliação – Transcendência”.

Assim, como no momento inicial de acolhimento e primeiras atividades relativas ao curso, no momento de “Acolhimento e Ambientação – Identificação”, observamos o predomínio de outras categorias de cuidado. É neste momento que se chega ao final da jornada, que se avalia quanto aos objetivos, se foram atingidos ou não, é o momento de despedida, mas também de abertura ao novo, ao que há de vir, agora com mais conhecimento, mais condições de enfrentar o inesperado. É o ponto culminante para a autonomia e a liberdade.

A seguir, apresentamos o Quadro 32, sobre o tema: Características que os professores-tutores consideram importantes em um professor-tutor.

Quadro 32 – Características

Tema abordado	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Características que os professores-tutores consideram importantes em um professor-tutor.	“Organização, empatia, disciplina, disposição para aprender.”	Refere a conhecer o curso (objetivos, avaliação, prazos), conteúdo, estar disponível à turma. A característica flexibilidade é apontada, como necessária. Justifica a importância da flexibilidade porque “algumas vezes um aluno se evade pela inflexibilidade do tutor” (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

O Professor-Tutor A cita: “Organização, empatia, disciplina, disposição para aprender”, nas quais se evidenciam as categorias: Humildade, Reciprocidade, Competência e Disponibilidade.

Na percepção do Professor-Tutor B, o conhecimento do plano de curso é importante, assim como a disponibilidade e a flexibilidade nas relações com o estudante. As categorias que se destacam é a Consciência, a Disponibilidade e a Competência.

A categoria Esperança pode ser percebida na preocupação quanto ao cuidado por meio da Disponibilidade flexível, para que os estudantes não se evadam do curso. A flexibilidade é a resposta do Professor-Tutor B, quando solicitado dentre as características por ele apontadas qual a mais importante. O Professor-Tutor A aponta a disposição para aprender como a mais importante. Assim, percebemos que a categoria Disponibilidade é a característica considerada mais importante para ambos, sendo que na percepção do Professor-Tutor A, a categoria Humildade (para

dispor-se a aprender) também se evidencia. As categorias Reciprocidade e Compreensão aparecem como empatia.

A seguir, apresentamos o Quadro 33, sobre o tema: Relação do professor-tutor com os demais componentes do Núcleo de EaD.

Quadro 33 – Relação com o núcleo de EaD

Tema abordado	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Relação do professor-tutor com os demais componentes do Núcleo de EaD.	O Professor-Tutor A deixou de responder, argumentando não estar certo sobre o que quisemos dizer com “Núcleo de EaD”, e relatando que em três experiências que teve, uma esteve sob uma Coordenação de um Centro de EaD, em outra, a uma Coordenação de um curso de Especialização. No entanto, colocou-se à disposição à resposta, a partir de um esclarecimento sobre o significado do termo utilizado na questão.	Concebe a relação entre os diversos componentes como essencial, já que os problemas que surgem ao longo do curso precisam ser tratados, com as diversas áreas: Tecnologia da Informação – TI, conteúdos, e com o “mais importante”, citando o “Coordenador de Tutores”.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

A postura do Professor-Tutor A em relação à pergunta feita sobre o que considera em relação aos demais componentes do sistema de EaD implica numa revisão do instrumento aplicado, ou remete a outros instrumentos que possibilitem maior aprofundamento da pesquisa.

Observamos que mesmo consciente da necessidade dessa relação, o Professor-Tutor B não expressa como ele compreende a forma como acontece, indicando ações pontuais e hierárquicas. No entanto, não é possível dimensionar se é assim que a concebe, ou se foi somente maneira de se expressar. As categorias Humildade, Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Disponibilidade e Competência podem ser evidenciadas na resposta do Professor-Tutor B, assim como no posicionamento do Professor-Tutor A, mesmo que não tenha respondido à questão, pois o fato de refletir sobre o significado do termo “Núcleo de EaD”, questionar-se, indagar e colocar-se à disposição já reflete seu cuidado no tocante ao que se propõe realizar.

A seguir, apresentamos o Quadro 34, sobre o tema: Experiência na relação com o núcleo de EaD.

Quadro 34 – Experiência na relação com o núcleo de EaD

Tema abordado	Professor-tutor A	Professor-tutor B
Experiência na relação com o núcleo de EaD.	Remeteu à resposta para a pergunta anterior, estando sem elementos para respondê-la.	Respondeu que em uma das instituições, a relação foi satisfatória, mas que em outra, sentiu dificuldade em relação à autonomia na disponibilização das tarefas, devido ao Coordenador “ser um pouco lento” nas respostas. Entretanto, argumenta que foi uma experiência relevante, mas não explica o porquê.

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

É perceptível no Professor-Tutor B o movimento em busca do Diálogo, da Reciprocidade, por parte do seu Coordenador, também a Humildade, a Consciência e a Competência para realizar suas ações enquanto professor-tutor.

A seguir, apresentamos o Quadro 35, sobre o tema: Disponibilidade para continuar participando da pesquisa.

Quadro 35 – Disponibilidade para a participação na pesquisa

Tema abordado	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Disponibilidade para continuar participando da pesquisa.	“Sim” (PROFESSOR-TUTOR A).	“Sim” (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados por meio do questionário enviado aos professores-tutores.

Ambos os professores-tutores responderam que “Sim”, o que reflete uma vez mais a categoria Disponibilidade, já percebida em ambos, nas questões postas neste instrumento de pesquisa, o que demonstra que tal atitude por parte destes professores-tutores vai além da sua vivência na plataforma virtual.

A seguir, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa, entrevista.

6. 2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DA ENTREVISTA

A entrevista ocorreu no dia 06/12/2019, no auditório da Pró-Reitoria de Graduação de uma Universidade Pública, às 9h30 e teve a duração de 1h20.

Primeiramente foi informado aos entrevistados sobre o sigilo quanto à entrevista.

Em seguida, foi informado que a pesquisa se referia à continuidade do que foi abordado no questionário, sobre as interações do professor-tutor na plataforma relativa ao Curso de Metodologia da Educação Superior, das Turmas A e B, ofertadas no primeiro semestre de 2016, abrangendo em três momentos: ambientação à plataforma, desenvolvimento do curso e avaliação/finalização. Que após a análise dos resultados do questionário foram obtidos resultados para o primeiro momento de ambientação à plataforma e, para o terceiro momento, avaliação/finalização do curso, sendo identificada, assim, uma lacuna nas interações entre professores-tutores e cursistas no momento denominado desenvolvimento do curso, motivo este que justifica a entrevista para aprofundamento dos dados coletados por meio do questionário. No entanto, não foi detalhado aos participantes o teor dos resultados obtidos por meio do questionário, para não comprometer os resultados obtidos pela entrevista. Após, foi informada a organização da entrevista, para que houvesse equilíbrio entre a oportunidade de fala de cada um, ficando combinado que o Professor-Tutor A responderia primeiramente às perguntas ímpares, e o Professor-Tutor B, às pares, sendo permitida a interação entre eles durante a fala.

Ambos os participantes se mostraram bastante disponíveis e entusiasmados durante toda a entrevista, estando abertos às perguntas, respondendo e interagindo avidamente durante todos os diálogos realizados.

Em alguns momentos, os participantes citaram dados sobre instituições, áreas de atuação e pessoas, sobre os quais, na transcrição dos resultados, optamos por preservar o sigilo. Optamos por não transcrever na íntegra alguns comentários que não oferecem dados relevantes para os objetivos da presente pesquisa, e especialmente para preservar o sigilo destacado aos participantes no início da entrevista.

A disponibilidade, o entusiasmo e a intensa participação dos entrevistados podem ser verificadas nos diálogos realizados, conforme podemos verificar no

relato do Professor-Tutor A: “Mas, eu estou louco para falar da última parte ali [...] Que fala da interação.[...] Eu fiquei pensando sobre isso desde que você falou da sua pesquisa.” Sentiram-se à vontade para falar das suas experiências, como podemos perceber no trecho a seguir:

“- É a minha memória também é de que isso é uma coisa que eu também fazia um bom controle, e também ficava feliz quando eu conseguia evitar. Mas, sabe o que eu tenho na memória? Um primeiro curso a distância que eu fiz. Se não o primeiro, foi um dos primeiros, como aluno. Logo que eu entrei na universidade (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Eu fiz um curso que era oferecido lá pelo (DADO OMITIDO PARA SIGILO), sobre (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Um curso da (DADO OMITIDO PARA SIGILO). E aí, eu me inscrevi nesse curso. Era um curso com tutoria. Uma plataforma que não era o Moodle, era outra, interativa. Você ia clicando, aparecia as tarefas e outras atividades. E aí, em determinado momento eu me atrapalhei com o negócio. Eu não lembro se eu não conseguia fazer. Começou a ficar difícil e eu tinha outras coisas para fazer. E aí eu falei: – Ah! Vou largar esse negócio!’ E aí, comecei a receber e-mail do tutor: – Ah não sei o quê... Não registram acesso e outras coisas’. E aí uma hora eu falei: ‘Eu tive um pouco de dificuldade entre outras coisas. Dificuldade de entender lá, e fazer no lugar certo o que tinha que fazer’ E aí ele falou: – Ah! Mas eu te ajudo. É assim, assim, assim, que você tem que fazer.’ E aí, não dei muita bola e fui deixando (Risos) [...] “Eu estava querendo abandonar aquilo; querendo fazer outras coisas com meu tempo. Aí, ele ligou para mim. [...] (Risos) “Lá de (UM LOCAL BEM DISTANTE, OMITIDO PARA SIGILO) ele ligou para mim! (Risos). [...] Aí ele ligou: – Mas, tem computador aí perto de você?’ Eu falei: ‘– Tenho!’ – Então vai lá! Que eu vou te ajudar a achar o caminho.’ [...] (Risos) “- E eu tenho essa memória comigo do que é um tutor ir atrás do...(risos) [...] ...do aluno [...] do aluno que está à beira do desespero”. (Risos). (PROFESSOR-TUTOR A).

O diálogo ocorrido durante a entrevista pode ser visto na íntegra, no Apêndice III, anexo. Já o Apêndice II apresenta o agrupamento das perguntas realizadas na entrevista em temas. Nos Quadros 36 a 61, apresentamos a análise da entrevista.

No Quadro 36, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas do grupo 1, que se referem ao tema: Acompanhamento dos acessos dos estudantes à plataforma.

Quadro 36 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 1

Tema: Acompanhamento dos acessos dos estudantes à plataforma. (PERGUNTAS DO GRUPO1)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“[...] tudo começa com uma mensagem dirigida a eles, avisando que o material está disponibilizado, dando os principais indicadores. Enfim, orientações da leitura daquele material, para que ele serve, e me colocando à disposição psra discuti-lo. (PROFESSOR-TUTOR A).	<p>“Bom, o meu vai nessa direção também, eu chego. Porque eles já têm o cronograma, eles têm toda uma ambientação. Então, naquele exato dia ou um dia antes eu mando uma mensagem para eles dizendo: ‘- Estamos disponibilizando os exercícios da primeira fase, vocês leiam os títulos, os textos, tais, tais e tais. Vocês têm que desenvolver uma tarefa de uma página, uma lauda, duas laudas, ou é um fórum. Vocês têm que devolver isso tudo pronto até uma determinada data, que é quando vai encerrar. Aí, estou à disposição, se vocês tiverem dúvidas. Não tenham dúvidas em me procurar... ‘E é assim, que eu faço com eles...’ (PROFESSOR-TUTOR B);</p> <p>“[...] O acesso deles na plataforma? Para ver quem está acessando, quem não está acessando... Daí eu, dependendo do tempo, eu chego e mando uma mensagem dizendo: “Está com alguma dificuldade? Por que você não acessou ainda? Daí eles me respondem. Dependendo do que eles responderem: ‘- Eu estou com problemas, eu acho que não vou conseguir. “Eu digo: ‘Eu te dou mais prazo, tente! Vai lá, vá em frente!’”. (PROFESSOR-TUTOR B)</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Tanto o Professor-Tutor A como o Professor-Tutor B evidenciam disponibilidade em estar com os estudantes, no acompanhamento das atividades propostas, ao longo do curso, orientando-os. A categoria compreensão evidencia-se na busca do entendimento para possíveis dificuldades que os estudantes possam estar sentindo para o andamento no curso. Essa categoria se refere à categoria competência no sentido do acompanhamento do estudante, de forma rigorosa, mas não rígida, possibilitando a flexibilização de prazos caso sejam demandados e justificados pelos estudantes. Nessa interação, é evidente a categoria diálogo, no sentido de esclarecer dúvidas e aprofundar os conteúdos postos. Assim, Boneti *et al.* (2019) comentam sobre o terceiro saber elencado por Morin (2005) “Ensinar a condição humana”: “É preciso que o professor-tutor tenha clareza de que está em contato com a complexidade e multidimensionalidade dos seres humanos com os quais está interagindo e que eles demandam atenção, respeito, compreensão, e são dotados de sentimentos, sonhos e emoções”.

Evidenciam-se as categorias: Disponibilidade, Compreensão, Consciência, Diálogo, Competência.

No Quadro 37, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas dos grupos 1 e 2, que se referem ao tema: Acompanhamento das atividades individuais (textos escritos) produzidas pelos cursistas

Quadro 37 – Parte 2 das respostas às perguntas dos grupos 1 e 2

Tema: Acompanhamento das atividades individuais (textos escritos) produzidas pelos cursistas. (PERGUNTAS DOS GRUPOS 1 e 2).	
	Professor-Tutor B
Sem comentários.	[...] “- Então é assim: Na primeira semana, eu espero terminar a primeira semana e no final de semana já abro a plataforma para ver quantos postaram, e na medida do possível já começo a tentar corrigir, para fazer a devolutiva para que aquele que precise ainda fazer alguma coisa, já implemente. E dali em diante, nos finais de semana já começo abrir e mandar mensagem para cada um: ‘- Você está com dificuldade? Por que você não fez? Precisa de prazo? ‘Daí eles me respondem: - Não consegui; - Estou sem tempo. – Estou com problema de saúde na família.” E aí eu dou mais prazo, e vou acompanhando... Daí, depois da primeira semana que é o prazo; todos os dias. ou no máximo dois dias para ver como é que foi a evolução daquelas postagens”. (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Na prática do Professor-Tutor B estão evidenciadas as categorias Consciência, Competência e Disponibilidade, no sentido de procurar acompanhar os estudantes, comunicando-se com eles para as ações durante o curso, bem como no esforço de devolver-lhes em tempo seu parecer acerca das atividades, para que possam fazer as complementações necessárias. A competência evidencia-se na atitude de buscar o aprofundamento das reflexões acerca das tarefas, bem como na compreensão dos motivos que possam prejudicar o andamento dos estudantes no curso. Evidenciam-se as categorias: Consciência, Competência, Disponibilidade.

No Quadro 38, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas dos grupos 1 e 4, que se referem ao tema: Acompanhamento de estudantes com atraso nas atividades do curso (individuais – produção de textos, e coletivas, fóruns).

Quadro 38 – Parte 1 das respostas às perguntas dos grupos 1 e 4

Tema: Acompanhamento de estudantes com atraso nas atividades do curso (individuais – produção de textos, e coletivas, fóruns) – (PERGUNTAS DOS GRUPOS 1 e 4).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“Então, eu lembro que eu fazia, um grande controle principalmente no início. Daqueles que estavam acessando pela primeira vez. Que tinham muita dificuldade, que não conseguiam acessar. E aí exigia um monitoramento assim, diário de quem estava acessando principalmente na primeira, segunda semana. Para tentar diminuir as desistências, já no início do curso. Que aconteciam. Ainda assim, aconteciam!</p> <p>E aí, depois era monitoramento, também semanal, diário, às vezes. Diário não, mas enfim! Mais de uma vez por semana, para ver quem já tinha acessado o texto, a discussão. Quem já tinha realizado a tarefa, enfim! Eu fazia uma planilha no Excel controlando: Uma coluninha acessou, fez a tarefa. Então, eu ia marcando os xizinhos lá, para quem já tinha cumprido essas duas coisas. E ia mandando a mensagem individual para quem ainda não tinha acessado, ou realizado a tarefa. E ia apertando esse controle, mais para o final da semana. Eu acho isso, era uma parte bacana assim, de fazer e de ir mantendo esse controle.” (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>“Bom, esse, como eu falei antes, eu dou um tempo, para ver se eles vão acessar. Todas as tarefas, quando eles não acessam eu digo: ‘- Você não está acessando. Por que não está acessando [...] Então eu começo a mandar mensagem individual: ‘- Você está com alguma dificuldade? Você precisa de auxílio? Você precisa de tempo? Veja bem! Você consegue! O maior estímulo eu dava para eles. Mas, eles não vinham. Eles, nem me davam retorno. Aí tem uma hora que você pensa: Eles não devem estar recebendo esses e-mails, ou estão recebendo e tão ignorando esses e-mails. E então eu acabava, de um tempo em diante, então, desistindo deles. Porque se eles resolvessem, depois de tantas vezes que eu entrei em contato, achar que iam dar conta, eles me, eles me procuravam [...] (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

São evidenciadas, nas atitudes de ambos os professores-tutores, a categoria competência no sentido de buscarem acompanhar seus estudantes no processo ensino-aprendizagem, por meio do diálogo, para que estes realizem as atividades e as compreendam, para que não desistam e prossigam no curso. O professor-tutor deixa bem evidente as categorias alegria e esperança ao demonstrar sua satisfação em realizar seu trabalho como professor-tutor, objetivando a permanência dos estudantes no curso, de forma tal que prossigam e atinjam os objetivos a serem alcançados. A categoria competência aí se evidencia, assim como na atitude do Professor-Tutor B, que insiste no contato com seus estudantes, no incentivo para que não desistam, enquanto que a categoria compreensão se evidencia na sua atitude de tentar entender o que está dificultando o acesso e o prosseguimento dos estudantes no curso. Embora o Professor-Tutor B demonstre reduzir, ao longo do curso, o contato com os estudantes “desistentes”, a categoria esperança nele se evidencia no sentido de que aqueles estudantes que realmente decidiam por fazer

o curso, acabavam por procurá-lo, o que reforça aí a capacidade de disponibilidade deste professor-tutor.

Evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Disponibilidade, Competência, Alegria, Esperança.

No Quadro 39, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas do grupo 2, que se referem ao tema: Conhecimento da estruturação do curso e de seus objetivos.

Quadro 39 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 2

Tema: Conhecimento da estruturação do curso e de seus objetivos. (PERGUNTAS DO GRUPO 2)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>[...] o curso se dividia lá na parte introdutória, legislação, a educação superior; a parte referente ao que era o curso deles; que era essa parte do Projeto Pedagógico do Curso, etc.; a parte de metodologia de ensino; a parte de avaliação. Ou seja, ele era uma sequência que eu acho muito boa. Acho que era um bom curso. (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>[...]o curso, era muito, a maneira como os conteúdos eram entrelaçados. Enfim, era muito bom nesse sentido. Sou fã daquele curso.] (PROFESSOR-TUTOR A)</p> <p>“- Mesmo que esse curso não encerrasse tudo. Talvez não desse segurança, para ele dizer: ‘- Poxa, agora sou um professor; sei as coisas.’ Até mesmo porque esse sentimento não deve existir, mas ele possibilitava ao professor saber as áreas que compõem a sua prática profissional: ‘- Eu sei que eu tenho que tratar de como eu dou aula; eu sei que eu tenho que tratar de como eu avalio; eu sei que eu tenho que tratar dos objetivos, de planejar uma aula. Não é só entrar com o meu saber dentro da sala de aula, tenho que estar atento ao Plano de Ensino, aquilo que foi definido para ser trabalhado nessa disciplina. Eu tenho que ver onde que eu posso inovar, inventar em relação a esse Plano de Ensino, respeitando o conteúdo que tem que ser trabalhado. Eu acho que o curso estava bem amarradinho. Não que não possa melhorar. É claro, pode melhorar mas era um bom curso. (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>“- Ele ia crescendo num básico para o geral de definições, crescendo no conhecimento, mas estreitando naquilo que o professor precisa saber nessa área.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“- Eu tinha mais o menos uns seis professores, que durante o curso já estavam fazendo a mudança na prática deles. Eu não consigo lembrar, nem tem porque dizer os nomes, não. Mas, eles disseram, que já estavam praticando aquilo e que já estavam vendo outros resultados [...] já estavam fazendo várias, sala de aula invertida, que tinha lá nas metodologias, eu acho. Eles repensarem a forma de dar aula. Eles começaram a buscar formas diferentes, e já estavam vendo resultado na própria turma deles, que eles já estavam trabalhando.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

As categorias Reciprocidade, Compreensão, Consciência, Competência, Alegria e Esperança transparecem no conhecimento de que ambos os professores-

tutores demonstram ter a respeito do conhecimento da estruturação do curso e de seus objetivos. Ambos demonstram o conhecimento da lógica do curso e das relações que se estabelecem entre os conteúdos com vistas à aprendizagem dos estudantes, além de revelarem uma compreensão da estruturação do curso de uma forma não linear, “conteúdos entrelaçados” (PROFESSOR-TUTOR A) e “[...] la crescendo do básico para o geral [...]” (PROFESSOR-TUTOR B), compreendendo a educação/EaD enquanto sistema (MORIN, 2005). Evidencia-se também que os professores-tutores compreendem como os conteúdos trabalhados implicam na prática do cotidiano dos seus estudantes, o que é perceptível no Professor-Tutor A quando se coloca no lugar do seu estudante, refletindo sobre o impacto dos conteúdos estudados no curso e a prática pedagógica. Também no relato do Professor-Tutor B, quando comenta como seus estudantes estão aplicando os conhecimentos na prática, fica visível a compreensão, a consciência e a competência dele acerca da importância do seu trabalho enquanto professor-tutor. É nessa dinâmica que as categorias citadas se evidenciam, as quais vêm ao encontro do que Freire (1996, p. 24) afirma:

[...] inexistência de validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Segundo Freire (1996, p. 72),

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e à esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.

Desse modo, a consciência do professor-tutor em relação ao seu trabalho com o seu estudante na interação e o reconhecimento da aprendizagem deste na prática docente possibilitam a vivência para ambos, da alegria e da esperança naquilo que é o seu fazer cotidiano.

Evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Compreensão, Consciência, Competência, Alegria, Esperança

No Quadro 40, apresentamos a análise da parte 2 das respostas às perguntas do grupo 2, que se referem ao tema: Participação no planejamento do curso e das reuniões feitas pela equipe de EaD.

Quadro 40 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 2

Tema: Participação no planejamento do curso e das reuniões feitas pela equipe de EaD. (PERGUNTAS DO GRUPO 2).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“Até porquê, em algum momento nós participamos da reforma desse curso, de inovar, de trocar atividades, texto, de sugerir outras coisas, então acho que participamos bastante da construção dele. Somos parentes do curso. [...] “Não sei se (DADO OMITIDO PARA SIGILO) mas, somos parentes do curso...” (risos). (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“[...] E do fato, acho que de a gente ter participado da reforma deste curso. Não da elaboração inicial, mas da reforma, em determinado momento. Termos parado para pensar: Vamos trocar essa atividade por aquela, com vista a fortalecer o objetivo geral que o curso tinha”. (PROFESSOR-TUTOR A”.</p>	<p>“- É isso que facilita. Por exemplo: Se fosse um curso de metodologia aberto, assim; que toda a universidade pudesse dar. Esse número de reuniões que a gente fez; essa nossa interação; esse nosso contato de trocar é, ideias, experiências...</p> <p>Ela não ia acontecer, porque, porque é meio que difícil. O curso tem essa percepção, eu acho que por conta disso: por conta das reuniões, por conta da nossa interação, por conta das nossas trocas de experiências, do contato dos tutores com a coordenação, inclusive. (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“[...] estávamos numa equipe bem trabalhada, com uma coordenação... (NOME DO COORDENADOR OMITIDO PARA SIGILO), a muito ótima. (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

A categoria Consciência uma vez mais evidencia-se na reflexão que os professores-tutores fazem acerca do curso e do trabalho realizado em conjunto com a equipe de EaD e demonstra a compreensão acerca da importância dessa interação para a prática tutorial, o que indica a responsabilidade sobre ela. É notável a percepção deles quanto à tutoria no sistema de EaD e as relações que nesse sistema se estabelecem.

Segundo Freire (1996, p. 89-90),

Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. [...] O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isso, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se. [...] O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.

A postura dos professores-tutores em relação à consciência que ambos têm do trabalho em equipe, da importância do diálogo e da participação remetem ao

sétimo saber elencado por Morin (2005), “A ética do gênero humano”, enquanto consciência de ser humano “individual, grupal e comunitário, inserido num contexto universal. Evidenciam-se as categorias: Consciência, Compreensão, Competência.

No Quadro 41, apresentamos a análise da parte 3 das respostas às perguntas do grupo 2, que se referem ao tema: Conhecimento dos objetivos das atividades individuais (textos escritos) a serem produzidas no curso.

Quadro 41 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 2

Tema: Conhecimento dos objetivos das atividades individuais (textos escritos) a serem produzidas no curso – (PERGUNTAS DO GRUPO 2).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“[...] Geralmente textos, que têm o comando da questão e que exige, quando se trata de tarefas escritas, a produção de um texto. [...] Em geral, as tarefas estavam bem ancoradas no texto disponibilizado anteriormente; na pesquisa que eles tiveram que fazer a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou no Projeto Pedagógico de Curso. Eu acho que, é... elas eram muito pertinentes.” (PROFESSOR-TUTOR A).	“Eles tinham que analisar as Diretrizes curriculares. [...] Do próprio curso. Então se eles davam aula no curso de matemática eles tinham que ir atrás das diretrizes curriculares da matemática. E atrás do projeto pedagógico do curso para verificar se aquelas diretrizes estavam sendo bem tratadas dentro do projeto pedagógico. Então, eu acho que foi uma tarefa legal até, porque tem professores que ali começaram a tomar contato com o Projeto Pedagógico. E a maioria deles escreveu que estava. O projeto pedagógico estava bem de acordo com as diretrizes. A maioria deles nessa tarefa não teve dificuldade, por conta da facilidade de encontrar os documentos, eu acho. Então, eu não senti dificuldade nessa tarefa [...] PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Ambos os professores-tutores demonstram conhecer os objetivos das atividades individuais (textos) colocadas aos estudantes, sabendo da sua importância quanto aos objetivos a serem alcançados bem como às relações a serem feitas com a prática dos estudantes enquanto professores. Assim, as categorias, compreensão, consciência e competências são evidentes. A categoria disponibilidade se destaca no Professor-Tutor B quando se preocupa com as dificuldades que seus estudantes poderiam ter quanto à tarefa posta.

Evidenciam-se as categorias: Compreensão, Consciência, Competência, Disponibilidade.

No Quadro 42, apresentamos a análise da parte 4 das respostas às perguntas do grupo 2, que se referem ao tema: Conhecimento dos objetivos das atividades individuais (textos escritos) a serem produzidas no curso.

Quadro 42 – Parte 4 das respostas às perguntas do grupo 2

Tema: Conhecimento dos objetivos das atividades individuais (textos escritos) a serem produzidas no curso. – (PERGUNTAS DO GRUPO 2)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“- Éra fornecer os subsídios mínimos à Subsídios acho que não é a palavra correta, mas era fornecer o contato mínimo desses professores com a teoria pedagógica que orienta a ação docente. Não só no ensino superior, a ação docente na prática docente como um todo. Então eu acho que era um bom curso: panorâmico, introdutório, a respeito do que é ser professor. E isso estava bem; bem ligado ao objetivo geral do curso; que era esse, dotar esses professores que eram doutores, passaram num concurso super difícil, mas que tinham pouca experiência com a docência.” PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>“Bom, as tarefas escritas... Como tem professor conteudista dentro do curso, as tarefas vêm prontas, com base no que eles determinaram a partir daqueles textos de análise de estudo para eles resolverem. É, elas sempre, pelo que eu percebi até hoje, elas sempre estão relacionadas ao conteúdo: se está lá falando em o que é tutoria? Como se dá a tutoria? A tarefa vai nessa direção, de fazer com que o aluno, se debruce naquilo que ele leu, e perceba se ele entendeu aquilo, e ponha dentro da tarefa. Eu acho que aí está o entrelaçamento do conteúdo. E as tarefas assim: eu acompanho semana a semana, não todos os dias. Então no final da semana, eles têm normalmente uma ou duas semanas, se eu não me engano, uma ou duas semanas de prazo.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Mais uma vez, as categorias compreensão, consciência e competência se evidenciam nos professores-tutores, no sentido de que ambos são capazes de compreender os objetivos dos conteúdos trabalhados, têm consciência de que os conteúdos estão entrelaçados entre si rumo a um objetivo geral que o curso almeja, além da consciência com relação à realidade de seus estudantes, suas origens e suas dificuldades. A categoria consciência destaca-se no sentido de que os professores-tutores demonstram esforço em orientar os estudantes para o aprofundamento das reflexões acerca dos conteúdos, por meio do diálogo e da disponibilidade em acompanhá-los. Nesta perspectiva, Freire (1996 p. 26) afirma que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário` meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Competência.

No Quadro 43, apresentamos a análise da parte 5 das respostas às perguntas do grupo 2, que se referem ao tema: Devolutiva da avaliação quanto às atividades individuais (textos escritos) produzidas pelos cursistas.

Quadro 43 – Parte 5 das respostas às perguntas do grupo 2

Tema: Devolutiva da avaliação quanto às atividades individuais (textos escritos) produzidas pelos cursistas. (PERGUNTAS DO GRUPO 2)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“Minha vontade era de dizer para ele: ‘- ‘Aprendi muito com o que eu li no seu trabalho!’ (PROFESSOR-TUTOR A).”</p> <p>“- Que eu acho que era uma parte super rica, da correção, por exemplo das atividades, de você dar o feedback, e tal. Mas ao mesmo tempo era a parte mais difícil. E a que eu acho, eu particularmente tinha mais falhas. (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>“Eu escrevo para eles. Eu leio a tarefa e embaixo, eu escrevo assim: ‘Você foi muito bem. Você abordou o assunto. Mas, a tarefa pedia isto, isto, isto além do que você postou. Solicito então que você complemente’”. (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“[...] a interação, acontece mesmo na devolutiva da leitura do que eles fizeram, e do que ainda ficou faltando. [...] (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“[...] Assim, Olha você.... Você, por exemplo: O papel do tutor, você deveria: A tarefa solicitava que você definisse, descrevesse mais ou menos quais eram as tarefas. [...] (TUTOR B).”</p> <p>“E daí eu dizia para eles: ‘- Você deveria ter colocado lá, sobre: qual é a interação do tutor dentro do grupo que trabalha? O conteudista? Qual é o papel desse tutor? ‘Daí eu fazia esse tipo de devolutiva para eles: ‘-Faltou você discorrer melhor sobre essa parte, que estava solicitando na tarefa, a avaliação. A avaliação ficou muito simples, como você vai avaliar esse aluno? Qual é a nota que você vai avaliar? Dependendo, se for tarefa relativa ao tema avaliação.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

A devolutiva que o Professor-Tutor A alega ter vontade de dizer ao seu estudante demonstra o reconhecimento do saber de seu estudante, da capacidade de contribuição dele para as interações no curso, bem como a humildade deste professor-tutor em reconhecê-lo, demonstrando ter aprendido com seu aluno. Isso remete ao que Freire (1996, p. 23) diz:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...].

Na segunda afirmação, sobre a atividade da correção das atividades, a categoria humildade é reforçada, no sentido de este assumir a dificuldade em avaliar, e a categoria consciência se revela na avaliação que faz sobre a sua prática no ato de avaliar, considerando-a superrica, embora difícil.

Nas atitudes do Professor-Tutor B, evidencia-se a reciprocidade na forma de se comunicar com os estudantes, e a categoria compreensão no sentido de buscar fazer com que eles compreendam os conteúdos, aprofundando-os, refletindo mais, estabelecendo relações. Aí, a categoria consciência evidencia-se tanto na preocupação com que o estudante aprenda, como a que aprenda de forma crítica e reflexiva, conforme destaca Freire (1996, p. 118-119):

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Reciprocidade, Compreensão, Consciência, Competência.

No Quadro 44, apresentamos a análise da parte 6 das respostas às perguntas do grupo 2, que se referem ao tema: Recebimento de críticas do estudante em relação ao curso ou desempenho do professor-tutor.

Quadro 44 – Parte 6 das respostas às perguntas do grupo 2

Tema: Recebimento de críticas do estudante em relação ao curso ou desempenho do professor-tutor. (PERGUNTAS DO GRUPO 2).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“[...] Mas eu lembro que eu tive um cursista, que (COMENTÁRIO OMITIDO POR SIGILO), que não vou dizer o nome aqui, mas um professor (COMENTÁRIO OMITIDO POR SIGILO). E, ao final do curso ele fez uma avaliação terrível do curso. Do curso, da tutoria, dos conteúdos, da proposta toda. E, enfim, com ele eu tinha tido as interações mínimas, assim: Ele participava muito do fórum, e tal, colocava coisas pertinentes, dos fóruns, porque ele (COMENTÁRIO OMITIDO POR SIGILO). Ele fez uma avaliação péssima do curso. E eu acho que tem a ver um pouco com isso.[...]” (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“ - Não, essa conclusão, se ele não tivesse escrito, se ele não tivesse existido no curso, eu teria chego a essa mesma conclusão: que eu interagi menos do que deveria com os bons alunos”. (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“Acho que ele foi explícito, inclusive em dizer isso. Que a postura do tutor foi muito ruim [...]. Foi a pior avaliação que eu tive num curso”.[...] (PROFESSOR-TUTOR A)</p> <p>“Por isso, exatamente, pouca interação. O que reforçou a percepção de que realmente havia uma pouca interação com os bons alunos. Que era o caso dele”.</p> <p>“-Então, esse professor que fez as críticas que eu falei, lá no curso. Então, depois convidamos para participar conosco (OMITIDO PARA SIGILO). Porque ele era bom mesmo.” (PROFESSOR-TUTOR A)</p> <p>“- As críticas que ele fez eram pertinentes. Acho um pouco a forma como ele fez era um pouco impertinente. Mas o conteúdo não era desprovido de razão, completamente desprovido de razão. Ele era um bom professor. Eu acho que talvez hoje, ele não fizesse as críticas da maneira como ele fez. [...] Essa postura dele foi na avaliação final do curso, quando eles tinham que dar o feedback [...] Já não cabia mais essa discussão [...] Talvez, se ele tivesse em algum momento dito alguma coisa [...] externado no meio do caminho, pudesse ter suscitado um debate.” (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	Sem comentários.

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Segundo Freire (1996 p. 96-97),

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. [...] Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. [...] A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente como atuo mas também como o aluno entende como atuo. [...] Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. [...]

É nesse sentido que na experiência demonstrada pelo Professor-Tutor A evidenciam-se as categorias Humildade, Compreensão e Consciência, primeiro no acolhimento às críticas do estudante, segundo na compreensão quanto ao

posicionamento dele e, terceiro, na capacidade de refletir sobre sua prática enquanto professor-tutor.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Compreensão, Consciência.

No Quadro 45, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas do grupo 2 e 8, que se referem ao tema: Desafios do trabalho do professor-tutor e qualidade da interação com os cursistas.

Quadro 45 – Parte 1 das respostas às perguntas dos grupos 2 e 8

Tema: Desafios do trabalho do professor-tutor e qualidade da interação com os cursistas (PERGUNTAS DO GRUPO 2 e 8).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“- Puxa, tem uma parte, eu acho que era a parte mais difícil. Que era essa dar conta de um grande número de cursistas. Que te obrigava a focar nos problemas. [...] A interação com aqueles que faziam, entregavam um bom trabalho, atingiam os objetivos, era mínima. Eu lembro de ter vezes de estar tão sobrecarregado de ler os trabalhos, e dar os feedbacks, de que quando eu lia um bom e dizia: ‘Poxa, esse texto está ótimo! Eu não tenho observações sobre ele.’ Eu simplesmente respondia: ‘- Seu texto atingiu os objetivos, Parabéns!’ E, para poder me dedicar aqueles que não atingiram os objetivos, e poder me dedicar, e aí poder escrever mais longamente para eles. Aí, eu fico imaginando como deve ser uma experiência relativamente frustrante para esse professor que vai para o curso e faz bons trabalhos, e tal; e termina o curso. E, toda interação que teve com o tutor no curso, foi receber mensagens semanais de que: ‘- O seu trabalho atingiu os objetivos, Parabéns! [...] Ele, em alguns momentos; acho que em vários momentos, ele ficava privado do contato maior com tutor. Em função do tutor estar dedicado a dar feedbacks mais demorados, mais elaborados. (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“É, aquele que entrega no prazo, que faz o texto super bem, a gente acaba fazendo a interação mínima com eles, para poder dar atenção mesmo para quem está com mais dificuldade.” (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“[...] a minha grande angústia foi externar isso que eu externei aqui da questão de como eu imagino como deve uma experiência mais frustrante para aqueles que vão bem, do que para aqueles que apresentam alguma dificuldade. Acho que essa é a minha principal questão com esse curso e com a atividade de tutor como um todo. De que o professor que faz tudo direitinho, talvez uma experiência com o</p>	<p>“Uma coisa que eu sempre senti dificuldade como tutora, em qualquer curso. Um ponto difícil para mim difícil, é a avaliação. A avaliação para mim é terrível! Eu nunca sei se eu estou avaliando certo. A nota. A nota para mim é uma coisa difícil: ‘- Você vai dizer para um estudante que ele é oito, ou que ele é sete, ou que ele é cem.’ [...] E o que é isso dentro daquilo que ele apresentou ali? Eu acho que, eu sempre gostei de: Satisfatório, não satisfatório. Ou alguma coisa, assim: Que não tivesse uma nota para você dar para o sujeito. Pois é tão difícil você avaliar. A coisa mais difícil que tem na Educação é a avaliação para mim. Porque você consegue introduzir o aluno no assunto, você consegue ir caminhando com ele, indicando livros, e lá no fim você tem que fazer uma avaliação. É necessária a avaliação para você saber como é que foi a tua atuação. E se você tem que mudar alguma coisa. E você fazer uma autorreflexão: ‘- Eu que não dei conta? Aquele aluno entendeu o que eu estava falando ou não, não é?’ E daí, você tem que dizer para ele que com base em tudo aquilo que ele escreveu ele é um: ‘- Sete e meio!’. [...] É. Muito difícil avaliar! Difícil! [...] É isso! (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>[...] apesar de ser flexível, e esse curso era flexível, você não pode também, estender o prazo de fim de curso. Estender tanto que você vai ficar lá, com cinco alunos pendurados, seis meses depois que terminou. E tem outros aspectos...” Temos que fechar as turmas. [...] As questões formais que tem que ser atendidas” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

tutor em especial, que não seja tão enriquecedora. Porque ele só vai receber um positivo, assim: '- Muito bem! [...] "E, eu acho que o remédio seja a diminuição do tamanho das turmas. Isso impacta questão do curso, de ter mais tutores, tudo isso. (PROFESSOR-TUTOR A).	
---	--

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

A postura de ambos os professores-tutores, nas frases colocadas por eles, remete ao que Freire (1996, p. 121) diz:

É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. [...]

É nesse sentido que ambos os professores-tutores revelam-se humildes ao comentarem sobre as dificuldades em realizarem o processo avaliativo. A categoria Consciência surge aqui enquanto atitude de responsabilidade que o ato de avaliar implica, o que remete a um dilema ético em relação à justiça para com os estudantes. Essa busca, essa ânsia pelo equilíbrio, vem ao encontro do que Boff (2014) chama de “justa medida”. Tal inquietude desses professores-tutores evidencia claramente o cuidado que eles têm para com seus estudantes durante o processo de avaliação.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Consciência, Disponibilidade, Reciprocidade.

No Quadro 46, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas do grupo 3, que se referem ao tema: Percepção sobre a realidade do estudante para além da plataforma virtual.

Quadro 46 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 3

Tema: Percepção sobre a realidade do estudante para além da plataforma virtual (PERGUNTAS DO GRUPO 3).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“- E era lá no último horário, de domingo à noite que era o prazo que fazia sua postagem”. (PROFESSOR-TUTOR A).	“Eu não sei porque era um curso, era bem denso de conteúdos. E o professor com tantas tarefas e aula, e pós-graduação e pesquisa... Ele acabava não conseguindo se debruçar e ficar atento aquilo ali [...] Pelos horários, era sábado e domingo que a maioria dos professores conseguiam sentar para dar conta das tarefas e dos fóruns. Então era muito rápido, e é assim: Eles citavam fulano, concordavam com fulano, e aí acabava a interação do fórum.” (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Uma vez mais ambos os professores-tutores se mostram sensíveis ao comportamento dos seus estudantes à plataforma, colocando-se à disposição para a compreensão da realidade e dificuldades deles para conseguirem realizar as atividades do curso. A consciência dessa realidade possibilita um relacionamento mais humano no sentido do acolhimento do outro, além da consciência sobre a prática e o desenvolvimento de novos mecanismos para o exercício da docência em outras ofertas do curso, permitindo que o professor-tutor repense o curso junto à equipe que o oferta. Para Freire (1996, p. 143-144):

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfrentamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte.

Evidenciam-se as categorias: Disponibilidade, Reciprocidade, Compreensão, Consciência, Competência.

No Quadro 47, apresentamos a análise da parte 2 das respostas às perguntas do grupo 3, que se referem ao tema: Conhecimento dos objetivos e temas das atividades coletivas (fóruns).

Quadro 47 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 3

Tema: Conhecimento dos objetivos e temas das atividades coletivas (fóruns). (PERGUNTAS DO GRUPO 3).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“- Eu acho que é reproduzir aquilo que na sala de aula convencional é o debate entre os alunos. Ou seja, é fazer florescer as opiniões, embasadas. Embasadas acho que em dois eixos, na experiência; porque todos são professores que já estão atuando, por mais que alguns meses, só, mas. Baseadas na experiência e na leitura que eles fizeram do material ou seja: debater, enriquecer a conversa, a respeito do tema tratado. Eu acho que essa é a intenção, do fórum. A pergunta é sobre a intenção, essa é a intenção do fórum.” (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>Quando a atividade é um fórum de discussão, isso já tá mais direcionado, quando a atividade final vai ser outra, aí o chamado não é tanto a discussão, mas a leitura do material que foi disponibilizado”. (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>“- Então, a intenção era realmente o debate. Verificar se aquela leitura. O entendimento daquela leitura está acontecendo da mesma forma para o outro, ou se eu acabei entendendo de uma forma equivocada. Então o outro vai me trazer sua opinião. É o debate mesmo, para esclarecimento.[...]</p> <p>Mas, o que eu percebia, que os docentes, neste curso de Metodologia, e em outros em todos, praticamente acontece a mesma coisa. A tarefa é: se posicione em relação aquele questionamento principal, e é aquilo que o professor faz. Aquilo que o aluno do curso de tutoria vai fazer. No curso de Metodologia, não é muito diferente: Ele vai lá e coloca aquilo, e não participa mais.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>Porque tinha textos de base, de auxílio, também. Além daqueles que eram postados, eles tinham uma relação de bibliografias, que o professor poderia buscar.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Sobre a prática docente, Freire (1996, p. 27) destaca-se que “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”.

As palavras de Freire remetem ao fazer dos Professores-Tutores A e B no sentido de que ambos procuram promover, por meio dos fóruns, o diálogo entre eles e seus estudantes, e entre os estudantes entre si, com vistas ao debate com relação às temáticas tratadas. Ambos os professores-tutores demonstram essas atitudes na compreensão da proposta dos fóruns, na compreensão dos conteúdos e na compreensão das relações a serem estabelecidas para que o processo ensino-aprendizagem aconteça. Eles têm consciência quanto aos objetivos do curso, dos fóruns, dos conteúdos, e procuram levar seus estudantes a estabelecerem um

diálogo que promova a reflexão e a crítica. Assim, ficam evidenciadas as categorias: Compreensão, Diálogo, Competência e Consciência.

No Quadro 48, apresentamos a análise da parte 3 das respostas às perguntas do grupo 3, que se referem ao tema: Acompanhamento das atividades coletivas (fóruns).

Quadro 48 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 3

Tema: Acompanhamento das atividades coletivas (fóruns). (PERGUNTAS DO GRUPO 3).	
	Professor-Tutor B
“[...] eu acho que de duas maneiras: incentivando que debatam, com mensagem de incentivo mesmo: ‘- Vamos lá pessoal! Participem! Vejam que interessante o que o colega disse, e tal e tal...’ E às vezes, não sempre, mas às vezes, participando efetivamente do debate. Ou seja, com um posicionamento como se eu fosse um estudante a mais, ali: opinando, com base no texto e na minha experiência. É, sobre o conteúdo do debate (PROFESSOR TUTOR A).	<p>“A estratégia? É, a minha participação. Ela, eu colocava lá algumas coisas em relação ao texto. Bem, eu nunca me atrevi a avançar muito nas questões pedagógicas, muito profundamente para não acabar me perdendo daí, na discussão com eles. Porque senão a gente não consegue mais trazer a discussão para o foco que eram os textos. (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>‘- Olha lá! O Fórum consiste em você por sua opinião e discutir alguma outra. Está faltando essa parte, alguma coisa assim. Essa interação não está acontecendo.’ Era uma tarefa que não era uma lauda, mas era dentro de um fórum. E tinha uns docentes que eles escreviam praticamente uma tese dentro do fórum. Que é uma coisa que fugia completamente.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Ambos os professores-tutores se dispõem a estar com os estudantes, a fim de incentivar, participar e debater. Nessa interação, as categorias Humildade, Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Disponibilidade e Competência evidenciam-se de forma tal como Freire (1996, p. 135) comenta:

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo [...] Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* a realidade sem segurança mais é impossível também criar a segurança fora do *risco da disponibilidade*.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Disponibilidade, Competência.

No Quadro 49, apresentamos a análise da parte 4 das respostas às perguntas do grupo 3, que se referem ao tema: Participação nos debates dos fóruns.

Quadro 49 – Parte 4 das respostas às perguntas do grupo 3

Tema: Participação nos debates dos fóruns. (PERGUNTAS DO GRUPO 3).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“Mas eu lembro de participar do debate. Assim, me posicionar e terminar sempre com uma provocação para que o debate continuasse. Ou seja, não fazer da minha participação, uma participação de autoridade até porque não a tinha. Mas para não parecer que tivesse, era sempre uma participação que terminava sempre com: ‘- O que vocês pensam disso que eu acabei de afirmar, aqui? Vamos desenvolver essa ideia... (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“... O meu próprio. Incentivava que eles debatessem aquilo que era uma estratégia também de: uma de participar, porque eu acho que às vezes eu me sentia em condições e achava que o debate merecia. E também de estimular eles à continuidade do debate.” (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>Sem comentários, por concordar com o Professor-Tutor A.</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Novamente na atitude do Professor-Tutor A aparece a disposição ao diálogo, promovendo o debate, de forma humilde, sem se colocar com arrogância, mas também acreditando na sua capacidade de se colocar junto aos estudantes, contribuindo, com seu posicionamento, ao diálogo que se faz. Aqui, uma vez mais evidenciam-se as categorias Humildade, Disponibilidade, Diálogo e Competência, as quais podem ser referendadas por Freire (1996, p. 103) quando diz:

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é o meu testemunho ético ao ensiná-los. E a decência com o que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Disponibilidade, Diálogo, Competência.

No Quadro 50, apresentamos a análise da parte 5 das respostas às perguntas do grupo 3, que se referem ao tema: Condução dos debates nos fóruns com estudante questionador.

Quadro 50 – Parte 5 das respostas às perguntas do grupo 3

Tema: Condução dos debates nos fóruns com estudante questionador. (PERGUNTAS DO GRUPO 3).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“[...] um professor que era extremamente conservador. E que defendia uma visão de educação com, em que só o que valia a autoridade do saber do professor, e o aluno era um depósito de conhecimento, etc. Ele tinha um posicionamento mais ou menos assim. E eu lembro de ter debatido com ele. Agora eu não me recordo se foi exatamente num fórum, ou se foi na correção das atividades, ou se foi nas duas coisas. Porque ele externava, ele era muito convicto desse tipo de pensamento[...] pedagógico. E eu lembro, particularmente desse professor, ter exigido constantes posicionamentos meus. [...] Pelo que eu me recordo era assim: Localizando o pensamento dele, ou seja: ‘- Professor, você defende o ponto de vista que está ancorado nessa base, nessa base, nessa base, nesses autores, enfim. Um posicionamento...’. Dizendo assim: ‘O que você tá propondo, não é da você não acabou de inventar. É um tipo de pensamento pedagógico x, que não é o que prevalece hoje. Que não é, digamos assim; o que consta no nosso plano de desenvolvimento da (DADO OCULTADO PARA SIGILO). Não é o que norteia o trabalho da (DADO OCULTADO PARA SIGILO). Agora (DADO OCULTADO PARA SIGILO) é um espaço plural de debate, de... Inclusive de visões pedagógicas diferentes. Ninguém está cerceado. Eu não posso fazer isso dentro de alguns limites que são das resoluções da (DADO OCULTADO PARA SIGILO). Enfim. E aí, depois de localizar o posicionamento dele, debater o porquê que aquele não era o melhor posicionamento. Isso ancorado nos textos que estávamos lendo. Ou seja: ‘- Você veja o texto que a gente está lendo, propõe por exemplo, para esta questão metodológica tais, tais e tais concepções que orientam a prática do professor. O que você está propondo, a sua posição é oposta a isso’. Mas, ele demonstrava compreender as posições, compreender o texto. Então, de forma alguma a avaliação dele foi prejudicada por este posicionamento, porque ele compreendia o debate, se posicionava fundamentadamente no debate. Mas, era um professor que exigia mais, porque eu também não podia deixar passar em branco os posicionamentos dele, que iam na contramão, do pensamento que aquele curso estava orientado. O curso tinha um fundamento de uma determinada orientação no campo pedagógico, que precisava ser defendida pela nossa ação. Mas, eu lembro de ter tido um ou dois professores, com posicionamentos assim, bem claros assim. Que exigiam assim no debate, uma participação maior nossa. (PROFESSOR TUTOR A).</p>	<p>Sem comentários, por entender que A abordou tudo.</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

A postura do Professor-Tutor A remete a Freire (1996, p. 124), quando diz:

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva.

Podemos entender que o Professor-Tutor A e sua equipe pensaram certo no sentido de que embora tenham sido criticados pelo estudante, foram capazes de reconhecer e valorizar seus conhecimentos, a ponto de acolhê-lo na equipe, nas próximas edições do curso. Assim, Freire (1996, p. 49) refere que:

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. [...].

Aqui, ficam evidenciadas as categorias Competência, no sentido de o professor-tutor saber colocar-se, de forma humilde, sem arrogância, e levar o estudante a refletir sobre outros pontos de vista, promovendo o diálogo para a compreensão e a para a reflexão crítica. As categorias Humildade, Compreensão, Diálogo, Consciência e Competência são evidentes no caso posto.

No Quadro 51, apresentamos a análise da parte 6 das respostas às perguntas do grupo 3, que se referem ao tema: Dificuldades na condução dos fóruns.

Quadro 51 – Parte 6 das respostas às perguntas do grupo 3

Tema: Dificuldades na condução dos fóruns. (PERGUNTAS DO GRUPO 3).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“-E, dificilmente se refere ao que o outro escreveu” (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“[...] O mais comum era eles botarem uma fala de fora. Mas, o mais comum era esse traço de eles se dirigirem pouco uns aos outros, e de fazerem no último momento. Então essas memórias que eu tenho a respeito de boas discussões, inclusive com esses professores que tinham um posicionamento bem fundamentados, são obviamente, as exceções. Não era a regra, a regra é essa que o Professor Tutor B está falando [...] E havia os que postavam só textos, como se fosse trabalho individual escrito. [...] inclusive a referência bibliográfica. [...] Mas eu tenho a memória de corrigir...[...] (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>“- É solitário, então: Ele põe, e o outro põe, o outro põe, e vão inserindo ali, cada um a sua resposta, E, não existe interação, nas minhas turmas eu não consegui delinear um debate sobre o assunto, nenhuma vez.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>Então, seria uma excelente estratégia, mas eu não sei como, como fazer com que funcione de verdade o fórum de discussão. (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“Eu escrevia lá: ‘- Vamos lá, pessoal! Vejam, discutam! Vejam as outras respostas. Verifiquem se concordam ou não.’ Mas [...] era uma minoria que topava [...] E quando essa minoria topava, o que eles colocavam, assim [...] ‘- Realmente eu concordo com o fulano de tal que falou isso, isso, isso e isso. [...] “Exatamente isso, nada mais que isso. (PROFESSOR-TUTOR B)</p> <p>O fórum é para discutir, você põe um questionamento, o outro vem e responde concordando ou não. Não, eles punham um texto escrito, tabulado, dentro do fórum. Então, era a maioria das vezes. E eu não conseguia que eles escapassem disso.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Ambos os professores-tutores evidenciam a categoria Humildade, no sentido de admitirem terem, algumas vezes, dificuldades de conduzirem seus estudantes a efetivos debates e reflexões acerca dos temas propostos. A categoria consciência evidencia-se no sentido de estes professores-tutores refletirem sobre sua prática, comentando sobre os desafios encontrados e preocupando-se com a busca da superação deles. As discussões com os estudantes acerca dos temas postos evidenciam uma vez mais a busca de levar os estudantes à compreensão, à reflexão e à consciência crítica a respeito deles e da própria prática docente.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Consciência.

No Quadro 52, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas do grupo 4, que se referem ao tema: Razões para a desistência dos estudantes.

Quadro 52 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 4

Tema: Razões para a desistência dos estudantes. (PERGUNTAS DO GRUPO 4).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“Ainda assim, as desistências aconteciam. Porque às vezes o estudante se inscreveu no curso, mas não se adapta à rotina de vida dele. Mesmo um curso a distância, que ele pode fazer de madrugada. Não consegue! Tudo bem! Fazer o quê? Não tem como obrigar a fazer o curso” (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“- Fui para um congresso”. (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“[...] eu também fazia um bom controle, e também ficava feliz quando eu conseguia evitar. (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>‘A maioria dos que abandonaram, o meu curso, inclusive, foi porque nem entraram na plataforma. e desistiram já no começo. (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“- É, eu perguntava assim: ‘- Olha, o prazo para você desenvolver tal tarefa, já passou. Você tá atrasado. Você tá com alguma dificuldade? Você está com algum problema? Você não está conseguindo acessar?’ E daí eles me respondiam: ‘Ah! Problema de saúde, problema de trabalho. Problema de falta de tempo.’ (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“- Eu não sei se é porque, precisa disciplina. É um curso que precisa de disciplina. Você precisa dizer: ‘- Hoje, é isso que eu vou fazer: Eu vou sentar, vou ler, e vou estudar. E vou preencher tal coisa.’ “E como é EaD, se você não tem disciplina, você diz: ‘- Ah! Agora não dá! Depois eu faço; Agora não dá! Depois eu faço. E quando você vê: Virou uma bola de neve, que te atropelou, ali. Que acaba misturado tudo aquilo ali. Você acaba desistindo. Então, eu fazia de tudo para poder resgatar um aluno, nem que fosse um só. Mas eu ficava contente quando um estudante retornava.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

O Professor-Tutor A revela a capacidade de refletir sobre as ações de sua prática, evidenciando a categoria consciência quanto ao seu que-fazer pedagógico, o que evidencia a categoria competência, no sentido de buscar compreender o que é possível fazer enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, a fim de compreender os limites do alcance de suas ações. Novamente a compreensão da realidade vivenciada pelos cursistas vem à tona no sentido de buscar alternativas para que os estudantes consigam prosseguir no curso, colocando-se em disponibilidade para o acompanhamento deles de modo que obtenham aproveitamento suficiente para uma boa formação. As categorias alegria e esperança evidenciam-se nas emoções demonstradas quando do resgate de estudantes em atraso, permanecendo no curso. O caráter humano dessa relação professor-estudante na plataforma virtual vem ao encontro do que afirmam Freire (1996, p. 144):

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão da ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica.

Evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Disponibilidade, Competência, Alegria e Esperança.

No Quadro 53, apresentamos a análise da parte 2 das respostas às perguntas do grupo 4, que se referem ao tema: Formas de resgate de estudantes em atraso.

Quadro 53 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 4

Tema: Formas de resgate de estudantes em atraso. (PERGUNTAS DO GRUPO 4).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“- Sempre mensagem. Mandando mensagem, às vezes e-mail... Eu já cheguei ligar para professor, para cursista. Para perguntar o que estava acontecendo. E, fazendo esse contato, alguns voltavam, outros não. E repactuávamos o curso, como o TUTOR B, já falou. Repactuávamos: ‘Vamos combinar novos prazos, e todo mais’.” (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“Mas eu lembro também, de ter aluno que começou atrasado. E daí, nós resgatamos. Meio que abandonou no caminho, e a gente conseguimos resgatar, e outros...” (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>Quanto a ampliar prazo para os estudantes: “[...] a coordenação sempre dizia: ‘- Olha, você acha que esse aluno tem condição, pode dar’. Aí eu dava prazo para ele acabar cada tarefa. Para que ele não se atrasasse mais ainda (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>“- Não tenho condições, nenhuma.” “-Daí eu dizia: ‘- Mas veja! Você vai conseguir! Você vai conseguir! Tente lá! Se você não conseguir, me avise de novo. Aí, nós estipulamos um novo prazo, tente lá!’ “Mas eu, aquele que voltava... Eu tentava agarrar de unhas e dentes...” (Risos).... (PROFESSOR-TUTOR B).</p> <p>Aconteceu já, de uns dois, três alunos: Em que eu mandava, eles não me respondiam; mandava eles não me respondiam. Quando aconteceu a metade do curso eles começaram: ‘- Ah eu estava ocupado com meu doutorado. estava viajando, eu estava fazendo várias coisas, menos me dedicando ao curso, eu tenho condições?’ Aí eu entrava em contato com a coordenação de tutoria, e perguntava se eu poderia dar esse prazo. Eu dava esse prazo. [...] a coordenação sempre dizia: ‘- Olha, você acha que esse aluno tem condição, pode dar’. Aí eu dava prazo para ele acabar cada tarefa. Para que ele não se atrasasse mais ainda” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

As categorias reciprocidade, disponibilidade e diálogo evidenciam-se na prática dos dois professores-tutores, no sentido da busca insistente em resgatar os estudantes para a formação a qual se propuseram. A compreensão evidencia-se no entendimento das dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como na repactuação dos prazos para o acompanhamento do curso. As categorias consciência e competência perpassam toda a atitude destes para os estudantes, mas evidenciam-se, principalmente, no esforço em incentivar e manter os estudantes ativos, bem como na preocupação de que o fizessem preservando a qualidade do curso. A categoria diálogo evidencia-se não só em relação ao estudante, mas também na forma de os professores interagirem com a equipe de tutoria para as tomadas de decisões. Assim, Freire (1996, p. 61) argumenta que:

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer da minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quando o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo da minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

As atitudes dos professores-tutores remetem ao saber “enfrentar as incertezas”, no momento em que, ao estimularem seus estudantes, os professores-tutores ajudam-nos no momento específico da caminhada no curso a enfrentarem seus medos e inseguranças e prosseguirem firmes até o final dele”. Evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Disponibilidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Competência.

No Quadro 54, apresentamos a análise da parte 3 das respostas às perguntas do grupo 4, que se referem ao tema: Consequências do resgate tardio do estudante no curso.

Quadro 54 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 4

Tema: Consequências do resgate tardio do estudante no curso (PERGUNTAS DO GRUPO 4)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
Sem comentários.	<p>“[...] Mas aí já foi a interação! Ali já foram os fóruns de discussão, que ele não tem mais. No pouco que eles interagiam. Não existia mais! É uma tarefa, vai acontecer meio que mecânica até. Meio que sem muita reflexão sobre o assunto. Porque ele tem que correr às vezes com três, quatro tarefas. São fases, que a gente chamava? Etapas? [...]”</p> <p>Ele vai ter que dar conta, além de todo o resto que ele acabou não deixando ainda. Mas ele assumiu mais essa, então. É difícil! [...] Ele colocava, como a maioria, já fazia. Ele colocava lá a opinião dele sobre o texto, sem interação. Se por exemplo ele dissesse assim: ‘-Ah fulano, eu não concordo com o que você falou no fórum. De repente! Se ele pudesse ir... Nunca fizeram isso. Aquele aluno nunca iria voltar naquele fórum. [...] Então, meio que fica sem sentido ele... Ele começar tão tarde assim, da metade em diante. Por conta dessas interações. Ele não vai acompanhando o progresso do curso junto com a turma [...] ele até vai aprender. Mas, talvez vai escapar alguma coisa ali no meio do caminho. Porque ele não participou desse caminhar. Vamos subir um degrau! Agora vamos subir outro! Vamos subir outro! [...]”</p> <p>Então ele vai terminar o curso, principalmente porque ele precisa terminar o curso. Porque, ele precisa das cem horas, para poder passar no estágio probatório. [...] Não sei se a maioria vai adorar o curso. Eles avaliam muito bem, aprendem muito, mas nesses casos, ele vai terminar para conseguir o ponto lá na avaliação do estágio probatório. É esse eu acho mais o objetivo dele, por isso é que começa tão tarde, assim. [...]”</p> <p>Ele não tem contribuição. Porque está sempre atrasado, porque ele não vai conseguir alcançar a turma, na etapa que eles estão. Porque ele não vai fazer uma coisa que ele poderia: É, pegar uma tarefa que está no dia, na ordem do dia e uma antiga; uma da ordem do dia e uma antiga. Ele não consegue dar conta disso. Então, ele vai lá pegar a primeira, daí vai para a segunda, vai para a terceira, e não vai acompanhar a turma. E vai acabar atrasado ainda. Um pouco mais atrasado que os demais. Mas vai seguir individualmente”. (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Mais uma vez, a atitude do Professor-Tutor B reafirma as categorias Reciprocidade, Disponibilidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Competência, Alegria e Esperança, já evidenciadas na interação professor-tutor e estudante. No entanto, nas reflexões postas por este professor-tutor, as categorias compreensão, competência e consciência se evidenciam ainda mais, tanto no sentido do professor-tutor tentar compreender a situação na qual o estudante se coloca, pelo atraso no percurso, por perder interações importantes nas discussões dos conteúdos nos fóruns e por ter de dar conta de um grande número de atividades em menor tempo. A consciência neste sentido se faz pelo reconhecimento deste Professor-Tutor a respeito da importância da interação dialógica entre os estudantes no processo ensino-aprendizagem, da qual o estudante em atraso fica

privado. Evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Disponibilidade, Diálogo, Compreensão, Consciência, Competência, Alegria, Esperança.

No Quadro 55, apresentamos a análise da parte 1 das respostas apresentadas às perguntas do grupo 5, que se referem ao tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma.

Quadro 55 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 5

Tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma.(PERGUNTAS DO GRUPO 5)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“[...] parto do pressuposto de que os cursistas não estão o tempo todo logados na plataforma, ou seja, eles se movem a partir das mensagens que eles recebem. Aí eles acessam o material. Considerando que enfim, aquilo é só uma atividade a mais no dia deles, então é preciso estimular a irem acessar os materiais” (PROFESSOR-TUTOR A).	“[...] Tem perfis de alunos em que eles abrem e em seguida eles já mandam uma pergunta: ‘- O que é para fazer mesmo? Como que eu devo fazer?’ E tem aqueles em que não vão entrar em contato com você mesmo. Vão lá, a tarefa vai estar lá. Você só vai ter essa interação com eles: deles acessarem e colocarem a tarefa; e você avaliar a tarefa e dar o retorno para eles. A devolutiva de quanto foi, como é que foi, se está precisando de alguma coisa. E tem aqueles que vão fazendo isso: abrem, perguntam. E tem aqueles que abrem e não perguntam; e vão até o fim sem falar com a gente. E tem aqueles em que a gente vai falar com eles no final, na devolutiva mesmo, porque vai ter que melhorar alguma coisa, incluir alguma coisa que ficou faltando”. [...] Não é uma interação assim, tão puxada, se o tutor não tiver em cima. Senão eles ficam na deles”. (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Com relação ao perfil dos cursistas, identificamos o que Scherer (2005, p.58-61) aponta como “Habitantes, visitantes e transeuntes”, uma vez que o Professor-Tutor A observa que os estudantes têm outras atividades e não estão o tempo todo logados na plataforma, e o Professor-Tutor B relata que tem estudantes que não acessam a plataforma, os que acessam, mas não realizam as atividades, e os que acessam e interagem.

Quanto à interação dos professores-tutores com os estudantes, evidenciam-se as categorias: consciência, no sentido de que ambos os professor-tutores reconhecem a importância da sua intervenção para que os estudantes se movam na plataforma virtual; diálogo, no sentido de eles se moverem por meio das mensagens enviadas; e disponibilidade, no sentido da atenção dispensada para que os estudantes realizem seus estudos.

As atitudes dos professores-tutores, ao considerarem o contexto de onde partem seus estudantes, demonstram compreenderem o universo que os cerca, situando-os como parte de um todo mais complexo.

Evidenciam-se as categorias: Consciência, Diálogo, Disponibilidade

No Quadro 56, apresentamos a análise da parte 2 das respostas às perguntas do grupo 5, que se referem ao tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma.

Quadro 56 – Parte 2 das respostas às perguntas do grupo 5

Tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma. (PERGUNTAS DO GRUPO 5)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“Menos entusiasmados” (PROFESSOR-TUTOR A).	“[...] a primeira descrição do grupo é, entusiastas. Eles começam: Mas que maravilha! Vou começar esse curso, vou fazer esse curso. Eu fazer, vou estudar. Eu quero compreender muita coisa... E dali a pouco a coisa fica, mais [...] Menos entusiasmada, mais pesada. Aí começa a diminuir o entusiasmo. Mas normalmente eles são bem educados mesmo. São professores doutores, que por algum motivo estão buscando conhecimentos na área da educação. Dependendo se, não são da educação e da (DADO OMITIDO PARA SIGILO) que já estuda a educação mesmo, ou o assunto educação, eles têm uma dificuldade. Mas, os que eu tive, conseguiram ler os textos, fazer uma compreensão daquilo. Não teve aquele (DADO OMITIDO PARA SIGILO) [...] que ficou só naquele texto que foi dado para ele ler e dar a opinião dele. Pelas avaliações do que eles faziam, estavam conseguindo dar conta daquele conteúdo, daquela forma que estava sendo proposta no curso. Eu acho que como qualquer estudante: tem aqueles que vão se, se aprofundar mais, vão atrás de mais. E aqueles que vão ficar mais no comum, ali. Mas eles foram bem. Eles aprenderam bem. Todos disseram que aprenderam muito, dentro do curso. Então eu acho que eles são tranquilos. Eles deram conta do recado. (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

A primeira frase “Menos entusiasmados” é uma complementação que o Professor-Tutor A faz na fala do Professor-Tutor B quando este descreve seu grupo de estudantes no início do curso. O posicionamento do Professor-Tutor A evidencia uma sintonia entre os dois professores-tutores, no sentido de estarem vivendo uma mesma realidade, trabalhando com um mesmo perfil de estudantes. Aqui, a categoria consciência se faz evidente, à medida que ambos têm a percepção do comportamento dos seus estudantes.

A categoria compreensão é evidente no Professor-Tutor B quando este procura compreender as razões para os comportamentos dos seus estudantes, como a área de atuação deles e o nível de interação e desempenho no curso. Morin

(2005, p. 95) afirma que: “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Ensinar a compreensão requer do professor-tutor a consciência sobre seu ato de ensinar e requer a sua capacidade de compreender.

O Professor-Tutor B, ao analisar a forma como os estudantes se comportaram e evoluíram ao longo do curso, evidencia ter conhecimento (consciência) sobre a construção do processo de aprender por parte dos estudantes e também evidencia o respeito pela condição de cada um nesta trajetória.

Evidenciam-se as categorias: Consciência e Compreensão.

No Quadro 57, apresentamos a análise da parte 3 das respostas às perguntas do grupo 5, que se referem ao tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma.

Quadro 57 – Parte 3 das respostas às perguntas do grupo 5

Tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma (PERGUNTAS DO GRUPO 5)	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“- Então, eu acho que está relacionado com as motivações deles. Eu acho que é uma boa troca que a gente fazia: Que eles lessem tudo aquilo, interagissem, seguissem as orientação em troca das horas que eles precisavam para cumprir os requisitos lá do estágio probatório. Então, em geral, eram muito respeitosos. Como é que eu vou dizer, muito interessados? Eu não posso julgar, porque eles entraram no curso para obterem as horas. Eles me pareciam interessados, enfim! Faziam, cumpriam. No geral, cumpriam as suas obrigações, dentro dos prazos, faziam bons trabalhos. Víamos a diferença de qualidade entre o professor da área da educação, e da (DADO OMITIDO PARA SIGILO), e aquele da (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Enfim! Ele nunca fez aquelas discussões mais do que os de formações mais próximas da educação. Mas, no geral, a maioria ia muito bem. Então, a memória que eu tenho deles é de ter bons alunos, que faziam, que cumpriam as suas obrigações, e que saíam de lá sabendo mais do que quando entraram.” (PROFESSOR-TUTOR A).	Sem comentário, por entender como tema esgotado.

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Na descrição que o Professor-Tutor A faz de seus estudantes, a categoria reciprocidade fica evidente quando ele refere às interações realizadas entre o professor-tutor e seus estudantes. A categoria compreensão evidencia-se já na busca do entendimento sobre as motivações que levam os estudantes a participarem e permanecerem no curso, bem como na busca do entendimento quanto à diferença de desempenho dos estudantes que possuem formação em diferentes áreas que não são da educação.

A categoria consciência se faz presente no sentido do não julgamento do estudante e também na reflexão acerca do bom desempenho destes, embora as limitações pela pouca informação de alguns deles na área da educação. As categorias evidenciadas remetem à categoria consciência, a qual se faz a partir das anteriores na atitude cotidiana destes professores-tutores. Ao encontro das categorias evidenciadas na atuação do Professor-Tutor A, Freire (1996, p. 94) afirma que:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume.[...] Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Morin (2005, p. 9) afirma que:

A consciência da nossa humanidade planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos [...].

O professor-tutor que tem essa consciência pode fazer das práticas junto aos estudantes um caminho para a justiça e a solidariedade. Evidenciam-se as categorias: Reciprocidade, Compreensão, Consciência.

No Quadro 58, apresentamos a análise da parte 4 das respostas às perguntas do grupo 5, que se referem ao tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma.

Quadro 58 – Parte 4 das respostas às perguntas do grupo 5

Tema: Conhecimento dos estudantes participantes da turma. (PERGUNTAS DO GRUPO 5).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“Alguns até passam por experiências nas particulares e tal. Mas mesmo lá não obtêm a formação necessária. Tem a experiência, não a formação” PROFESSOR-TUTOR A).	“-Cada um é cada um. Não tem como ser diferente. Porque vai depender da posição daquele sujeito diante do tutor. Se ele for mais agressivo, se ele for mais suave, se ele for assim, cheio de diplomacia. A reação do tutor vai ser diferente. Dependendo ele não vai responder ao estudante Mas, isso não pode acontecer.” (PROFESSOR-TUTOR B). “- [...] a formação deles é na parte tecnológica. Na maioria das vezes, a área da saúde não tem contato com essa parte pedagógica” (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

O Professores-Tutores A e B, mais uma vez, demonstram conhecer a realidade de onde procedem os seus estudantes, o que evidencia a compreensão dela e a humildade em colocar-se à disposição para esta compreensão. A categoria competência se evidencia nessa capacidade de colocar-se na posição descrita. Já no comentário que faz o Professor-Tutor B, demonstra que compreende que cada estudante é diferente e que pode agir tranquila ou agressivamente nas interações que se fazem durante o curso. Nesse sentido, a categoria compreensão se destaca. A categoria humildade é evidenciada na postura do Professor-Tutor ao não responder quando um estudante lhe é agressivo, o que pode ser compreendido como competência na forma de lidar com a situação, o que é justificado por Freire, P. (1996, p. 121- 122) quando diz:

O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir à altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade. A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível.

A categoria consciência manifesta-se também no momento em que o Professor-Tutor diz que silenciar não pode acontecer, embora no sentido de uma resposta à agressividade do estudante seu silêncio fosse prudente. É possível que sua reflexão sobre o silenciar tenha sido em função de sentir-se comprometido em relação ao estudante enquanto professor-tutor, ou por estar participando desta entrevista. A compreensão de cada estudante como ser único e a capacidade de lidar com as reações emocionais remetem à compreensão da condição humana, comentada por Morin (2005). Evidenciam-se as categorias: Compreensão, Humildade, Disponibilidade, Consciência, Competência.

No quadro 59, apresentamos a análise da parte 5 das respostas às perguntas do grupo 5, que se referem ao tema: Relação do professor-tutor com estudantes das diferentes áreas do conhecimento.

Quadro 59 – Parte 5 das respostas às perguntas do grupo 5

Tema: Relação do professor-tutor com estudantes das diferentes áreas do conhecimento. (PERGUNTAS DO GRUPO 5).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“- Eu acho que eu sentia desempenhos diferentes. Eu lembro de um professor (DADO OMITIDO PARA SIGILO), que fazia textos sensacionais. Eu lia os textos dele e pensava: ‘- Puxa vida, que reflexão!’ E era mais interessante ainda, porque ele não era da educação. Então ele trazia, outros elementos para o debate. E aí, você não tinha essa riqueza de referenciais, de outros elementos, quando pegava um professor da (DADO OMITIDO PARA SIGILO), um professor da (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Que vinha com uma outra formação, que nunca passou perto dessas discussões. Então, eles tinham. O que não fazia um tirar uma nota maior, outro uma nota menor. Se eles atingiam os objetivos do trabalho, a nota deles era a melhor possível. Mas, claro que tinha uma contribuição, digamos assim ao debate, diferente, por parte de diferentes professores, com diferentes formações. [...] Nesse sentido de que um conseguia aportar elementos de contribuição ao debate para além do texto base. Conseguia cumprir o objetivo daquele trabalho, aportando outros elementos, outros autores, inclusive. E outros, não faziam o que estava pedido ali. Que era uma reflexão a partir do texto base, cumpria também o objetivo. Então, era essa a diferença, basicamente. O que eu chamaria de qualidade do trabalho, ou seja; um ultrapassava do necessário, e o outro fazia o necessário. [...] À formação deles [...] Ao tipo de formação que eles tinham. [...] aquele que era da educação ou (DADO OMITIDO PARA SIGILO), conseguia contribuir mais. Conseguia fazer o trabalho para além do que era necessário. [...] E outros não, Mas, ainda assim, acho era útil para todos, inclusive para aquele que trazia outros elementos. Porque ele tinha que articular aquilo em torno do que a gente estava propondo. Porque era o objetivo de refletir sobre avaliação. Porque às vezes eram reflexões que ele também não tinha feito. Mas ele tinha elementos outros, para trazer para essa discussão, e isso tornava o trabalho mais interessante.” (PROFESSOR-TUTOR A).</p> <p>“- Eu acho que no sentido de resistir ao conhecimento, digamos assim: [...] - Eu não acredito nisso. Nessa discussão pedagógica.’ Talvez só acontecesse nesse público que não de áreas menos afeitas (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Ainda assim, eram casos raros, mas talvez só acontecesse, nesse público, [...]... que não estavam acostumados ao debate de ideias, como algo possível. [...] Plural. E mais do que isso, algo sério. Que tem fundamento. Enfim, que merece atenção. Que não é só opinião. Não conseguia enxergar a educação como um campo de estudo. Que por mais que seja plural, é um campo de estudo que tem um conhecimento acumulado. Não basta você dizer: ‘- Não concordo com isto.’ Como, não concordo com isto? São pesquisas desenvolvidas, anos e anos e anos. É, você tem, mais que dizer que não concorda. Porque não é assim, que acontece na prática. Às vezes você tinha esse tipo de desafio, que é um desafio que as (DADO OMITIDO PARA SIGILO) enfrentam enquanto campo do conhecimento, e até outros campos do conhecimento. Então, agora no sentido de progredir não. Acho que era, não se tinha dificuldade de progresso, no sentido inclusive de levar ao abandono...[...]... professores de todas as formações, porque eu acho que aí que não tem a ver com o conteúdo, tem a ver com a dinâmica da vida” (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>Sem comentários, considera que tudo foi abordado.</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Nos dois trechos destacados, relacionados ao Professor-Tutor A, as categorias Humildade, Disponibilidade, Reciprocidade, Compreensão, Consciência, Competência e Esperança se evidenciam pela postura do professor-tutor em se relacionar com os estudantes de forma segura, mas não autoritária, considerando a diversidade de formações deles, colocando-se à disposição para o debate, incentivando o aprofundamento dos conteúdos de modo tal que cada um pudesse contribuir com seu saber, promovendo a reflexão sobre as temáticas, procurando ser coerente e justo na avaliação. Freire, P. (p. 70-72), sobre a relação professor-estudante, diz que:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.[...] Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos, não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos [...] É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço de superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Ainda sobre essa relação professor-estudante, Freire (1996, p. 98) reforça que:

[...] Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de analisar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça de, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

O posicionamento do Professor-Tutor A remete à compreensão de si mesmo em relação aos outros, do seu papel enquanto professor-tutor, no sentido de perceber a realidade do estudante e buscar direcioná-lo à reflexão quanto aos conteúdos em estudo, contextualizando-os historicamente para facilitar a

compreensão deste no sentido de conseguir visualizar novas alternativas metodológicas para o ensino. Tais atitudes remetem aos saberes elencados por Morin (2005), “As cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, ensinar a compreensão, e ensinar identidade terrena”.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Disponibilidade, Reciprocidade, Compreensão, Consciência, Diálogo, Competência, Esperança.

No Quadro 60, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas do grupo 6, que se referem ao tema: Conhecimentos e atitudes necessários para a atuação na tutoria na visão dos entrevistados.

Quadro 60 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 6

Tema: Conhecimentos e atitudes necessários para a atuação na tutoria na visão dos entrevistados. (PERGUNTAS DO GRUPO 6).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
“- É como o TUTOR B, tem que ter um bom conhecimento na área e tem que ter essas atitudes que o TUTOR B falou, paciência, planejamento, disciplina. Acho que é isso, nada a acrescentar.”	“- O professor-tutor, ele precisa ter conhecimento do assunto, que está sendo tratado ali. Eu não vou lá no curso de administração pública em EaD, ser tutor de um curso na área de contabilidade. Eu não sei nada daquilo. E eu preciso dessa interação, do tutor. Mesmo que ele não seja o professor conteudista, ele precisa, caso tenha uma dúvida de área, saber explicar ao estudante. Então o professor precisa de ter conhecimento na área em que o curso está se desenvolvendo. Metodologia do Curso Superior ele precisa saber sobre o que são Metodologias, práticas docentes em sala, fundamentos de educação. Não tão profundo, eu acho. Mas precisa saber. E o tutor tem que ser muito paciente, muito proativo. Ele tem que estar pronto para escutar o estudante daquela turma, aquele participante ali. E tentar ajudar aquele sujeito a caminhar naquele curso com todas as dificuldades que está apresentando. Porque aquele que está te apresentando dificuldade é que você vai ter mais interação. Assim como falamos desde o começo: Aquele que é mais tranquilo, que vai levar o curso até o fim, que não vai precisar muito, muito controle; esse daí a gente, vai ficar olhando para ele, mas não, interagindo de uma forma mais profunda com ele, para fazer que ele se atente pro curso. Então ele tem que ter proatividade, tem que ter disposição, ele tem que ter horários, assim, que ele possa sentar e se debruçar, sobre aquela plataforma para poder interagir com os alunos. Eu acho que é isso.” (PROFESSOR-TUTOR B).

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

Ambos os professores-tutores, ao apontarem as atitudes necessárias para a atuação na tutoria, pontuam como importantes atitudes que remetem às categorias Humildade, Disponibilidade, Compreensão, Competência, Humildade no sentido de

um posicionamento não autoritário ou arrogante na relação com os cursistas, disponibilidade para atender aos cursistas nas necessidades que se façam presentes ao longo do curso, conscientes no sentido de conhecerem os conteúdos postos e seus objetivos, conduzindo os estudantes no processo ensino-aprendizagem, com método, mas com afetividade. A consciência e a competência perpassam também a capacidade de o professor-tutor se organizar, sua prática, fazê-la e refletir sobre ela. Freire (1996, p. 141-142) diz que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar [...] A afetividade docente de que a discente não se separa. É uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Evidenciam-se as categorias: Humildade, Reciprocidade, Disponibilidade, Compreensão, Competência, Consciência, Diálogo, Alegria e Esperança.

No Quadro 61, apresentamos a análise da parte 1 das respostas às perguntas do grupo 7, que se referem ao tema: Conhecimentos e atitudes necessários para a atuação na tutoria na visão dos entrevistados.

Quadro 61 – Parte 1 das respostas às perguntas do grupo 7

Tema: Aspectos que podem ser limitadores à ação do professor-tutor no AVA. (PERGUNTAS DO GRUPO 7).	
Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
<p>“Eu acho que, o que eu já falei anteriormente, o número de alunos. Quanto maior o número de alunos, decresce a qualidade da interação, das possibilidades do trabalho do tutor. É uma coisa que prejudica. Essa é uma limitação para a ação do tutor, o número de alunos, que ele tem que dar conta. [...] Acho que a coordenação de tutoria poderia ser, estabelecer limitações também impertinentes. Mas não foi o caso da experiência desse curso [...]. Não houve limitações impertinentes, só limitações pertinentes. (Risos). O prazo é esse, a tarefa é esta, tudo dentro do esperado” (PROFESSOR-TUTOR A).</p>	<p>“Para mim uma limitação seria, do tutor. Um curso aceitar um tutor sem a formação, pelo menos básica. É um limitante para o curso, não para o tutor.</p> <p>Qual que seria uma limitação?</p> <p>A plataforma ficar fora a cada instante. É uma limitação porque você se atrasa, você tem que informar os alunos por um outro meio que não pela plataforma, que tá fora: ‘Que eles tenham que tem que ter paciência para o acesso, que teremos que redefinir as datas.’</p> <p>E, uma limitação ao meu ver, embora não aconteceu com esse curso; Outra, é não me dar autonomia suficiente, para eu tomar as decisões que não precise de uma reunião de tutores com a coordenação. Por exemplo: Ah! Numa semana um aluno se atrasou ali na tarefa. Eu pretendo apresentar essa tarefa e dizer assim: ‘- Eu vou te dar mais tempo.’ E ao chegar na coordenação, ela me dizer: ‘- Nem pensar! Você não vai dar mais prazo para esse aluno fazer.’ Porque seguiu à risca, o início e término daquele módulo. Isso eu me sinto limitada daí. De não poder interagir com o meu aluno. E de estar sabendo o que está acontecendo, e não dar mais prazo, ou uma coisa assim. Um pouco de autonomia eu acho que tem que ter. O principal. Mas a gente tem que ter autonomia dentro desse principal também. E esse curso, assim, sempre foi ótimo nessa parte, nessa turma, com a coordenação (OMITIDO PARA SIGILO). Muito tranquilo. [...] é um limitador, se a plataforma, se a parte tecnológica do curso não funcionar, ele vai limitar a ação do tutor nesse curso.” (PROFESSOR-TUTOR B).</p>

Fonte: Dados coletados na entrevista com professores-tutores.

As categorias Consciência, Competência, Compreensão, Alegria e Esperança evidenciam-se à medida que ambos os professores-tutores apontam limitações que possam cercear a prática tutorial de maneira efetiva. A consciência, a alegria e a esperança revelam-se no conhecimento da importância do trabalho conjunto entre os componentes da equipe de EaD, no reconhecimento de que as relações que se estabeleceram foram complementares e não hierarquicamente autoritária, e da necessidade de que a infraestrutura comporte o trabalho de forma eficiente, assim como o entendimento de que um número excessivo de estudantes compromete a qualidade do trabalho realizado. Segundo Freire (1996, p. 103),

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai da minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Evidenciam-se as categorias: Consciência, Competência, Compreensão, Alegria e Esperança.

6.3 ANÁLISE GERAL DO PERCURSO REALIZADO

As análises em foco remetem-nos a olhar a trajetória percorrida e reafirmam a pertinência da presente pesquisa no sentido de olharmos para a área da educação, especificamente à modalidade EaD, contribuindo para que as relações professor-tutor e estudante no AVA sejam cada vez mais humanizadas. Convergente à finalização das análises dos resultados obtidos na presente pesquisa, Brito, Lima e Scherer (2020) consideram ainda mais relevante a importância das TIDC como ferramentas educacionais e da Educação a Distância enquanto modalidade, neste momento de pandemia causada pelo coronavírus, no qual abruptamente no Brasil e no mundo se impõe, de forma intensa e generalizada, a demanda de um formato educacional mediado remotamente. A urgência no atendimento a tais demandas e a necessidade da rápida absorção desta nova realidade por parte da comunidade leiga favorecem o surgimento de algumas confusões quanto à compreensão dos termos que se referem ao ensino remoto e à Educação a Distância enquanto modalidade educacional. É necessário, então, reafirmar que na Sociedade da Informação, da Comunicação e da Aprendizagem, na qual estamos inseridos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes, mudando os comportamentos e a cultura, conforme refere Kenski (2012a). Para Sá (2007, p. 3), a modalidade da educação a distância é:

[...] uma modalidade que pode tornar-se mais um mecanismo de democratização do conhecimento em favor dos diferentes grupos sociais, oportunizando às pessoas a participação no processo produtivo material e educacional, bem como, contribuindo para a superação das desigualdades sociais, culturais e digitais.

Na perspectiva do autor acima citado, a educação a distância, pela sua característica de força democrática, é mais uma forma de reafirmarmos a educação como caminho para a humanização.

.Pensarmos a humanização considerando *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (MORIN, 2005), a *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, P. 1996), e o *Cuidado essencial* (BOFF, 2012, 2015) certamente permite-nos suporte, direção e esperança frente às demandas e às incertezas, às quais as transformações do mundo pós-moderno nos remetem.

A partir dessa perspectiva, ao olharmos a trajetória realizada, considerando os objetivos específicos que pautaram a metodologia qualitativa do tipo exploratória aqui utilizada para atingirmos o objetivo geral, temos que: a literatura visitada e selecionada nos subsidiou à elaboração de categorias de cuidado para a humanização em ambiente virtual de aprendizagem, bem como a metodologia qualitativa do tipo exploratória, com os instrumentos selecionados a partir de Laville e Dione (1999) – questionário e entrevista – permitiram-nos identificar em quais momentos no “Habitar o AVA” os professores-tutores participantes da pesquisa tiveram o cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudante, e como o fizeram. Com base nas análises realizadas, observamos que os procedimentos utilizados pelos professores-tutores no AVA foram ao encontro das categorias elaboradas a partir dos teóricos Morin (2005), Freire, P. (1996) e Boff (2012, 2014), com o apoio de Solon Freire (2014), o que nos remete à considerá-las possíveis como categorias de cuidado para a humanização no AVA. Assim atingidos os objetivos específicos, concluímos que o objetivo geral da presente pesquisa também o foi, conforme apresentamos a seguir.

Nas análises realizadas, concluímos que os Professores-Tutores “A” e “B”, participantes da pesquisa, considerando as categorias de cuidado por nós criadas, realizaram na sua prática tutorial, no curso em foco, o cuidado para a humanização na relação professor-tutor e estudante, durante o período em que o curso se deu na plataforma AVA *Moodle*.

Considerados os três momentos, do “Habitar o AVA” (SCHERER, 2005, p.58-61), os quais denominamos de: Identidade (Acolhimento e ambientação), Finalidade (Desenvolvimento do Curso) e Transcendência (Finalização e Avaliação), observamos por meio do questionário utilizado que esse cuidado foi mais evidente

nas atitudes dos professores-tutores nos momentos da “Identidade” e “Transcendência” e com menos evidência no momento “Finalidade”.

Essa diferença é significativa no sentido de que o momento considerado “Finalidade”, como cerne do “Desenvolvimento do Curso”, não evidenciou tanto esse cuidado como os outros dois momentos. Acreditamos que pela sua própria característica, de centralidade do processo ensino-aprendizagem, momento em que a interação entre os professores-tutores e estudantes em relação aos conteúdos, *a priori*, seria o momento em que mais sinais de cuidado poderiam ser percebidos e ter sido mais explorados. Além disso, a abrangência de cada categoria criada a partir de Morin (2005), Freire, P. (1996) e Boff (2012, 2014) pode ir além das atitudes de cuidado, realizadas pelos professores-tutores, observadas na presente pesquisa.

Tal resultado nos indica, entretanto, que possivelmente o instrumento de pesquisa utilizado, questionário, não teve o aprofundamento e a abrangência necessária para a investigação deste momento específico. Isso nos remeteu à necessidade de utilização de outro instrumento de pesquisa, a entrevista, a fim de buscar respostas que preenchessem a lacuna identificada. A entrevista foi eleita como instrumento de pesquisa para esse momento devido à sua característica de abertura às respostas dos entrevistados, bem como à flexibilidade que uma entrevista parcialmente estruturada permite para a coleta de dados, o que permite aprofundamento de algumas respostas ou considerações emitidas pelos entrevistados (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 18).

Conforme ressaltamos, quanto aos benefícios do instrumento de pesquisa entrevista, foi perceptível, na interação dialógica entre os entrevistados, Professores-Tutores A e B, e a pesquisadora, a qualidade e a quantidade de temas abordados durante a realização dela, temas os quais foram essenciais para as análises em busca das respostas para a lacuna identificada. Sem dúvida, o instrumento possibilitou grande abrangência quanto ao momento Desenvolvimento do Curso, permitindo a evidência de todas as categorias de cuidado para a humanização no AVA, durante as interações Professores-Tutores A e B, e estudantes, neste momento específico do “Habitar o AVA”, ou seja, foram evidenciadas as categorias: HUMILDADE, RECIPROCIDADE, DIÁLOGO, COMPREENSÃO, CONSCIÊNCIA, DISPONIBILIDADE, COMPETÊNCIA, ALEGRIA e ESPERANÇA.

Dos resultados obtidos, além da evidência das categorias em foco, nos três momentos, da interação dos Professores-Tutores A e B, na plataforma virtual: Identidade (Acolhimento e ambientação), Finalidade (Desenvolvimento do Curso) e Transcendência (Finalização e Avaliação), considerando os dois instrumentos de pesquisa: questionário e entrevista, pudemos notar que elas se evidenciaram de forma dinâmica em cada um dos momentos, não sendo prevalentes em um ou em outro momento. Temos que, embora na elaboração delas, para fins didáticos, consideremos cada um como mais propício para a emergência das categorias, a interação entre professor-tutor e estudantes não é estática, possibilitando, assim, a evidência das nove categorias durante todo o tempo da interação, a exemplo a categoria humildade, entre outras, que se evidenciou nos três momentos da relação professor-tutor e estudante no AVA.

Outro aspecto que vale ressaltar e que identificamos como fator significativo para que a evidência das nove categorias acontecessem nessa interação é a formação dos professores-tutores para atuar no AVA, sua formação nas áreas das ciências humanas e educação, bem como suas experiências enquanto professores-tutores em outros cursos na modalidade a distância, e também como estudantes. Um exemplo bem claro disso foi o relato do Professor-Tutor A quanto a um tutor de um curso a distância que ele cursou, o qual o procurou insistentemente, em um momento de fragilidade em que pensou em desistir do curso. O Professor-Tutor A remete que a experiência lhe marcou profundamente quanto à atuação de um tutor em um curso na modalidade em foco. Então, ele conta que: “[...] eu tenho essa memória comigo do que é um tutor ir atrás do... (risos) [...] do aluno [...] que está à beira do desespero... (risos)”.

O exemplo acima nos remete ao que Freire, P (1996, p. 34) afirma: “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. Foi esta a marca que o professor-tutor do relato deixou no Professor-Tutor A, que hoje ri da situação, no entanto, espelha-se no exemplo ao atuar com seus estudantes.

Ambos os professores-tutores demonstraram preocupação constante com seus estudantes, tanto no momento do início do curso, como nas interações durante o curso e principalmente no tocante às avaliações. Isso remete ao que Boff (2012, p. 28-29) aponta como significações do cuidado:

A primeira designa o desvelo, a solicitude, a atenção, a diligência e o zelo que se devota a uma pessoa ou a um grupo ou a algum objeto de estimação”; “A segunda que deriva do primeiro: a preocupação, a inquietação, a perturbação e até o sobressalto pela pessoa amada ou com a qual se está ligado por laços de parentesco, amizade, proximidade, afeto e amor.

A primeira, percebemos, por exemplo, no relato do Professor-Tutor B, quando diz:

“- Não tenho condições, nenhuma.” “-Daí eu dizia: ‘- Mas veja! Você vai conseguir! Você vai conseguir! Tente lá! Se você não conseguir, me avise vise de novo. Aí, nós estipulamos um novo prazo, tente lá!’ “Mas eu, aquele que voltava... Eu tentava agarrar de unhas e dentes...” (Risos).

A segunda, percebemos na afirmação do Professor-Tutor A:

“- Até porque, em algum momento nós participamos da reforma desse curso, de inovar, de trocar atividades, texto, de sugerir outras coisas, então acho que participamos bastante da construção dele. Somos parentes do curso.”

É notável o grau elevado de envolvimento de ambos os professores-tutores com a equipe, com o curso e com os cursistas.

Outro sentido de cuidado que é perceptível na atitude de ambos os professores-tutores é o do *holding* (BOFF, 2012, p. 29-30), ou o conjunto de dispositivos de apoio, sustentação e proteção, que se refere ao cuidado essencial para que o ser humano sobreviva, o que no percurso de um curso na plataforma virtual pode ser traduzido pelo trabalho conjunto da equipe, para que o cursista permaneça no curso e consiga concluí-lo com sucesso. Também o quarto sentido de cuidado: *precaução e prevenção*, descrito por Boff (2012, p. 32), pode ser dimensionado na plataforma virtual: a prevenção, no sentido do cuidado do professor-tutor em informar, orientar e acompanhar o estudante para que ele não se perca na trajetória, acumulando tarefas, deixando de fazer as leituras e interações, e a precaução, no sentido de acompanhar os estudantes para que haja o diálogo nas interações, promovendo a consciência crítica, a solidariedade e a tolerância.

Outro fator importante e que merece atenção especial é o número de alunos inscritos nas duas turmas analisadas, a turma pertencente ao Professor-Tutor A, que tinha 38 estudantes, e a do Professor-Tutor B, com 20 estudantes. O número reduzido das turmas propicia qualidade do curso, possibilitando maior interação entre o professor-tutor e os estudantes. No entanto, mesmo assim, ambos os professores-tutores relataram dificuldades em atender de forma igualitária a todos os estudantes, especialmente nos momentos de avaliação das atividades e devolução dos resultados, épocas em que os prazos previstos no calendário do curso demandam urgência para o atendimento dos procedimentos mais burocráticos relativos ao curso. Desse modo, o Professor-Tutor A relatou, em vários momentos da entrevista, e isso também foi pontuado no questionário, maior atenção aos estudantes em dificuldades para acompanhar o curso e atenção reduzida aos estudantes que mantinham estudos e atividades em dia. Entretanto, a evidência das categorias de cuidado em turmas pequenas, como as que foram focos da presente pesquisa, demonstram, de fato, que em turmas com número reduzido de estudantes é possível uma relação mais próxima e humanizada do professor-tutor para com os estudantes, o que contribui para uma melhor formação. Havemos de considerar, todavia, que ofertar cursos na modalidade a distância, para turmas reduzidas, contando com o acompanhamento do professor-tutor, demanda recursos financeiros, infelizmente, nem sempre disponíveis no sistema educacional que a comporta.

Diante dos resultados obtidos na indagação posta: Como os professores-tutores de um Curso de Metodologia da Educação Superior a distância estabeleceram, na sua prática no ambiente virtual de aprendizagem, o cuidado para humanizar a relação com o estudante?, identificando as categorias de cuidado para a humanização: HUMILDADE, RECIPROCIDADE, DIÁLOGO, COMPREENSÃO, CONSCIÊNCIA, DISPONIBILIDADE, COMPETÊNCIA, ALEGRIA e ESPERANÇA, gestadas a partir do referencial teórico *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2005), com o livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996), e os livros *O cuidado necessário* e *Saber cuidar*, de Leonardo Boff (2012, 2014), renovamos a importância dos referidos autores como referencial para os cursos de formação de professores, como também entendemos que a evidência das categorias de cuidado evidentes na atuação destes dois professores-tutores, nas turmas A e B, em que atuaram, comprovam uma vez mais que pelo fato de essa

modalidade acontecer por meio de ferramentas tecnológicas virtuais, não justifica ser fria, impessoal e descomprometida. Nessas turmas, nesse contexto, a relação humanizada por meio das categorias evidenciadas foi possível e também poderá acontecer em outras turmas, em outros contextos, com outros professores-tutores. Nosso sentimento ao concluirmos esse estudo é o que expressam a oitava e a nona categorias: Alegria e Esperança. Alegria por podermos afirmar aqui no cotidiano destes professores-tutores a atitude antropológica, que comporta o *homo complexus* (MORIN, 2005), a conscientização dialógica (FREIRE, P., 1996) e o cuidado essencial (BOFF, 2012, 2014). Esperança, por podermos identificar, por meio desse estudo específico, que isso é possível na modalidade da educação a distância, inserida no sistema que a comporta, no universo múltiplo e complexo que o contém, renova as energias do nosso ser e nosso fazer, acreditando que a educação, seja ela presencial, a distância ou híbrida, pode se fazer humanizada, como possibilidade e como caminho de encontro, reflexões profundas e alternativas, num mundo permeado de desencontros, de preconceitos e de incertezas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início deste trabalho de pesquisa, buscamos elementos que caracterizam a Educação a Distância como modalidade educacional inserida num universo de múltiplas e constantes transformações. Coincidentemente, ao encerrarmos as análises dos resultados, defrontamo-nos com a pandemia causada pelo coronavírus, a qual traz consigo, para além da necessidade de combate à doença, inúmeros desafios quanto à reorganização da sociedade como um todo, no tocante às relações interpessoais, sociais, políticas, econômicas e educacionais, entre outras. Nesse contexto, urge que a comunidade científica se esforce na divulgação ampla sobre as diferenças existentes entre o ensino remoto mediado pelas tecnologias e o que é Educação a Distância, informando a essência do seu significado essencial como modalidade educacional, bem como na busca de práticas educacionais que atendam às necessidades humanas e do universo que nos cerca, de forma humanizada e humanizadora, promovendo a vida na sua plenitude existencial.

O contexto descrito reafirma uma vez mais a necessidade de respostas para a pergunta que fazemos na presente pesquisa: “Como os professores-tutores de um Curso de Metodologia da Educação Superior a distância estabeleceram, na sua prática no ambiente virtual de aprendizagem, o cuidado para humanizar a relação com o estudante?”

Os dois professores-tutores, A e B, do Curso de Metodologia da Educação Superior de uma Instituição Pública, por meio dos instrumentos de pesquisa questionário e entrevista, demonstraram que ao longo da interação com seus estudantes, ao habitarem juntos a plataforma AVA, em um curso de Metodologia da Educação Superior de uma Instituição Pública de Ensino Superior, ofertado na modalidade EaD nos momentos de Identidade, Desenvolvimento do Curso e Finalização/Avaliação, realizaram o cuidado para a humanização evidenciadas nas nove categorias elencadas a partir da literatura visitada na presente pesquisa: HUMILDADE, RECIPROCIDADE, DIÁLOGO, COMPREENSÃO, CONSCIÊNCIA, DISPONIBILIDADE, COMPETÊNCIA, ALEGRIA e ESPERANÇA.

O objetivo geral de investigar como os professores-tutores de um curso a distância, na sua prática tutorial, tiveram o cuidado para humanizar a relação com seus estudantes foi atingido por meio dos objetivos específicos: elaborar categorias

teóricas referentes ao cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudante em ambiente virtual de aprendizagem; identificar como professores-tutores realizam o cuidado para humanizar a relação que acontece entre o professor-tutor e estudante no período em que ambos habitam a plataforma virtual; analisar quais procedimentos realizados pela tutoria, quanto ao cuidado, podem ser considerados fatores de humanização para com os estudantes.

O primeiro objetivo específico, que se referiu à elaboração teórica de categorias referentes ao cuidado para humanizar a relação professor-tutor e estudante em ambiente virtual de aprendizagem, foi atingido por meio da leitura aprofundada da literatura visitada ao longo dessa pesquisa, a qual nos possibilitou angariar elementos conceituais que fundamentassem o surgimento das categorias: HUMILDADE, RECIPROCIDADE, DIÁLOGO, COMPREENSÃO, CONSCIÊNCIA, DISPONIBILIDADE, COMPETÊNCIA, ALEGRIA e ESPERANÇA, as quais possibilitaram atingir o segundo objetivo específico: identificar como professores-tutores realizam o cuidado para humanizar a relação que acontece entre o professor-tutor e estudante no período em que ambos habitam a plataforma virtual. A metodologia qualitativa do tipo exploratória, por meio dos instrumentos questionário e entrevista, foi o meio utilizado para a obtenção dos dados a serem analisados à luz das categorias elencadas inicialmente, análise esta que se refere ao nosso terceiro objetivo específico. O terceiro objetivo específico foi o momento mais rico da pesquisa, no qual foi possível resgatarmos os fundamentos conceituais que deram origem às categorias elencadas, e identificá-las nas respostas dos participantes da pesquisa ao se colocarem à disposição para compartilharem o modo como interagem com seus estudantes no período demarcado pelo tempo de duração do curso.

A evidência das nove categorias em foco nas atitudes de ambos os participantes da pesquisa ao se relacionarem com seus estudantes nos possibilitou verificar que há possibilidade de se fazer um processo educacional à distância, humano e humanizador. A utilização de recursos tecnológicos que dispensam a presença física na modalidade EaD, nesta pesquisa, não impossibilitou o cuidado dos professores-tutores aos estudantes. As atitudes ético-conscientes de cada um dos dois pesquisados foram condicionantes para tal possibilidade.

Embora consideremos a presença das categorias elencadas nas atitudes dos professores-tutores participantes dessa pesquisa como evidência da possibilidade

de uma relação tutorial na Educação a Distância, com qualidade, dignidade e sentido humano, sabemos que os resultados da presente pesquisa representam apenas uma parte do imenso desafio que é pensarmos as relações tutoriais sob o foco da humanização, seja por meio do ensino remoto ou na modalidade EaD.

Como aspectos limitantes da presente pesquisa, podemos citar em primeiro lugar o tempo de duração de um curso de mestrado, em relação à necessidade de mais tempo para o aprofundamento teórico e metodológico de questão tão subjetiva e da complexidade que a envolve. A questão do tempo nos trouxe outros fatores limitantes, como o reduzido número de professores-tutores envolvidos na pesquisa; o número reduzido de turmas abordadas; a impossibilidade da utilização de outros instrumentos de pesquisa que pudessem contemplar o conteúdo das interações realizadas pelos professores-tutores na plataforma AVA junto às turmas escolhidas para a pesquisa; e a impossibilidade de ampliarmos à pesquisa a outros cursos oferecidos na mesma modalidade.

Considerando as limitações que nos cercaram em relação aos resultados obtidos, frente aos objetivos delineados inicialmente, entendemos que a presente pesquisa, mesmo assim, trouxe contribuições significativas quanto ao relacionamento professor-tutor e estudantes na relação tutorial, resgatando a importância da atuação do professor-tutor junto às equipes que compõem os Núcleos de EaD, dos cursos ofertados nesta modalidade. Também é de fundamental importância a evidência de que o professor-tutor é, antes de tudo, um ser humano, que se insere como “ser-no-mundo” e, como seus estudantes e seus pares, um cidadão em busca de realização existencial, seja nas suas relações no plano terrestre quanto nas relações virtuais em tempos de cibercultura. Outrossim, a presente pesquisa evidencia a atitude ética-antropológica do professor-tutor como condição fundamental para humildemente dispor-se à busca de “ser-no-mundo” conjuntamente com seus educandos, condição esta que possibilita o bem-estar comum, objetivo maior de uma sociedade complexa.

O presente estudo: O Professor-tutor na educação a distância: um estudo sobre o cuidado na prática tutorial para humanizar a relação com o estudante, por meio dos resultados obtidos e análises postas, renovam a certeza e nos trazem mais confiança sobre a importância do papel do professor-tutor no sistema de Educação a Distância, bem como a importância dela como modalidade educativa na Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem. É nesse

contexto que lembramos que a busca pelo conhecimento é permanente e que ela não se esgota nessa pesquisa, mas que incita outros questionamentos que envolvem não somente o subsistema de tutoria, mas o Sistema de EaD como um todo. Dessa forma, abordagens sobre o cuidado para humanizar a apresentação do material didático, a relação entre os gestores/estudantes e outras abordagens concernentes a outros aspectos que possam ir para além da humanização são pertinentes diante da complexidade que envolve os Sistemas de Educação a Distância, no Brasil e no mundo, especialmente neste momento crítico de incertezas que a realidade atual nos coloca. Saber das possibilidades como educadores é o que nos conforta; acreditar na Educação como solução é ter esperança; e trabalhar para que se realize é um ato de amor a si mesmo e ao próximo.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de: Tadeu Breda. 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2016. El Buen Vivir.
- ARAÚJO, M. M. **Vivências e experiências que nos afetam**: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252583/1/Araujo_Margareth_Martinsde_D.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.
- BEHAR, P. A.; DAUDT, S. I. D. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 412-421, set/dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15543/10229>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- BICALHO, R. N. M. O.; OLIVEIRA M. C. S. Processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Interface (Botucatu) [online]. v. 16, n. 41, p. 469-483, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n41/aop2712.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out/mar. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1690>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: 20. ed. Ética do Humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BONETI, M. R. N.; ROSA, G. S.; BRITO, G. S. O professor tutor como promotor do diálogo entre os componentes da educação a distância. In: SILVA, A. R. L. (Org). **Experiências significativas para a educação capacidades a distância**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 61-75. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/E-book-Experi%C3%Aancias-Significativas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de

Educação Básica MEC/CNE/CEB. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 01 de dezembro de 2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores de educação básica (BNC-formação) Câmara de Educação Básica MEC/CNE/CEB. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2019.

BRITO, G.; FERREIRA, J. L.; SCHERER, S. **E agora? Reflexões sobre a condução do processo educativo em tempos de pandemia**. Geppete – Grupo de Pesquisa UFPR. Disponível em: https://www.facebook.com/geppeteufpr/videos/900651233721579/UzpfSTYxNjU4MTA5NT0xMDE1ODQ3NTc0NzM1NjA5Ng/?fref=profile_friend_list&hc_location=friends_tab. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRUNO, A. R. A.; LEMGRUBER, M. S. Dialética professor-tutor na educação *on-line*: o curso de pedagogia – UAB-UFJF em perspectiva. *In*: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: CEFET, 2009. p. 13. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

BUBER, M. **Eu e tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARLOS, M. A.; FRANCELINO, S.K.C. A humanização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA): olhares da tutora online e das discentes de pós-graduação EAD. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016, São Carlos, **Anais eletrônicos...** São Carlos, UFSCAR, 2016. Disponível em <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/2130/755>. Acesso em: 24 set. 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de: Roneide Venancio Majer. 20. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019. The rise of the network Society: The information age: economy, society and culture.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Lisboa, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o%2cVolXVIII%2cn%C2%BA1_5-22.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

Edgar Morin: el padre del pensamiento complejo. Disponível em: <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/blog/689-99-aniversario-edgar-morin.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

FREIRE, P. S. **Educação e integralidade:** o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13017/1/TESE%20Patroc%C3%AAnio%20Solon%20Freire.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOMES, C. **A Solidariedade como um dos valores norteadores da formação do professor de ciência e de biologia.** (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10052>. Acesso em: 23 out. 2019.

HUMANIZAÇÃO. *In:* MELHORAMENTOS – minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 23 out. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012a.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012b.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente.** 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

Leonardo Boff. Disponível em: <https://leonardoboff.org/>. Acesso em: 23 out. 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Tradução de: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artemed; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. La constructions des savoirs: Manuel de méthodologie em sciences.

LEMOS, A. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de: Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018. Cyberculture.

MARTINS, M. O. A. **Humanização no contexto hospitalar**. Disponível em: <https://www.cursosaprendiz.com.br/humanizacao-hospitalar/>. Acesso em: 23 out. 2019.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MILL, D. Docência virtual. *In*: MILL, D. (Org). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 181-187.

MILL, D. Educação a Distância. *In*: MILL, D. (Org). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 198-207.

MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 23 out. 2019.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. *In*: MORAN, J. M; MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política nacional de humanização**: PNH. Brasília, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_fo_lheto.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de: Dulce Matos. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. Introduction à la pensée complexe.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução de: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. La méthode 5. L'humanité de l'humanité.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO, 2005.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. *In*: PRETI, Oreste. **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996. p. 15-56.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 23 out. 2019.

REIMER, M. **Programa de formação continuada de docentes da UFPR: um relato reflexivo e proposta de continuidade**. Curitiba, não publicado, 2018.

ROHR, F. **Educação e espiritualidade**. Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SÁ, R. A. **Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores**. 398f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251842>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SÁ, R.; CARNEIRO, S. M. M.; LUZ, A. A. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, p. 159-169, 2013.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. A gestão de cursos superiores a distância. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2004, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2004. p. 1-15. Disponível em: <http://coloquios.inpeau.ufsc.br/coloquio04/area1.htm>. Acesso em: 23 out. 2019.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 12. n. 18, 2003. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

SCHERER, S. Comunidades virtuais de aprendizagem: habitantes, visitantes e transientes. **Relatório de Pesquisa**. Centro Universitário de Jaraguá do Sul UNERJ, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

SCHERER, S. **Uma estética possível para a educação bimodal: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais. Uma experiência em estatística aplicada à educação**. 240f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.catolicasc.org.br/arquivosUpload/5387401951342101780.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

SILVA, A. W.; LEAL, C. P. Tecnologias e metodologia na educação a distância: passado e presente. In: FOFONCA, E. (Coord.); BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. (Org.). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da**

educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018. v. 2. p. 75-89.

SOUZA, S. R.; MÁRIO, J. C. M.; ARAÚJO, L. R. Da necessidade de humanização nos processos de tutoria nos cursos da modalidade EAD. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016, São Carlos, **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCAR, 2016 Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1270/538>. Acesso em: 24 set. 2016.

TONO, C. C. P. **Tecnologia e dignidade humana**: mecanismos de proteção das crianças e adolescentes na era digital. Curitiba: Juruá, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO		
1 - Nome completo:	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
2 - Sua idade:	42	56
3 - Sexo:	Masculino	Feminino
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
4 - Curso de Graduação:	Omitido por sigilo	Omitido por sigilo
4.1- Instituição na qual cursou a graduação:	Omitido por sigilo	Omitido por sigilo
4.2 - Ano de conclusão da Graduação:	2008	1989
5 - Curso de Especialização:		Omitido por sigilo
5.1 - Instituição na qual cursou Especialização:		
5.2 - Ano de conclusão da Especialização:		2011
6 - Curso de Mestrado:	Omitido por sigilo	
6.1 - Instituição na qual cursa/cursou Mestrado:	Omitido por sigilo	
6.2 - Ano de conclusão ou previsão de conclusão do Mestrado:	2011	
7 - Curso de Doutorado:	Omitido por sigilo	
7. 1- Instituição na qual cursa/cursou Doutorado:	Omitido por sigilo	
7.2 - Ano de conclusão ou previsão de conclusão do Doutorado:	2020	
FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
8 - Qual curso de formação você realizou para atuar como professor-tutor na Educação a Distância?	Formação de tutores para EaD	Formação para Tutoria em EaD

8.1 - Em qual Instituição você realizou o curso citado na questão anterior?	Omitido por sigilo	Omitido por sigilo
8.2 - Qual a carga horária desse curso?	180	180 horas
8.3 - E qual a duração desse curso?	4 meses	6 meses
9 - Além do curso citado, realizou mais alguma formação complementar para atuar na Educação a Distância?	Sim	Sim
9.1 - Em caso afirmativo, qual curso complementar você fez?	Métodos, técnicas e estratégias de ensino para tutores e professores	Como estudar a distância- Introdução à Educação a Distância-Desvendando o Moodle
9.2 - Em qual Instituição?	Omitido por sigilo	Foram várias
9.3 - Qual a carga horária do curso complementar?	20h	72 horas
9.4 - Qual a duração do curso complementar?	2 meses	Entre 12 e 40 horas
ATUAÇÃO COMO PROFESSOR-TUTOR	Professor-Tutor A	Professor-Tutor B
10 - Antes de ser professor-tutor você realizou, como estudante, curso na modalidade EaD?	Não	Não
10.1 - Em caso afirmativo, qual curso na modalidade EaD você realizou como estudante?		
10.2 - Em qual Instituição?		
11 - Há quanto tempo você atua como professor-tutor na Educação a Distância? (anos e meses)	5 anos no total (2011 a 2013 e de 2015 a 2016)	10 anos
12 - Qual o fator que o levou a trabalhar como	Possibilidade de empregar minha experiência como professor sem	Experiência. Realizar um curso traz uma perspectiva teórica. Ser um

professor-tutor na Educação a Distância?	compromisso com horários fixos e obtendo rendimento satisfatório.	tutor mostrará o outro lado da moeda.
13 - Em quais cursos você já atuou como professor-tutor na Educação a Distância? (Curso/Instituição)	1- Curso de metodologia do ensino superior/[...] 2 - Especialização em Gestão Pública/[...] 3- Especialização em Educação a Distância/[...]	Formação de Tutores para a EaD/[...]- Metodologia da Educação Superior/[...] - Formação de Tutores/[...]
14 - Na sua experiência, na relação professor-tutor/estudante, como você define professor-tutor?	Aquele que promove a interação entre estudantes e conteúdo, explica, avalia, orienta os estudantes na sua trajetória de aprendizado e incentiva.	Articulador do conhecimento
15 - Da sua vivência como professor-tutor, relate uma experiência que você considera mais significativa na sua relação professor-tutor/estudante.	As mais significativas foram certamente as mais desafiadoras e difíceis. Certa vez tive um cursista em um curso livre que não conseguia compreender os textos e os comandos das atividades, se expressava muito mal de modo escrito e não foi possível ajudá-lo (apesar de todo esforço empregado) a concluir o curso.	Normalmente eu não sei se minha atuação está sendo satisfatória. Mas em uma das turmas uma estudante (estávamos no encontro presencial) relatou que eu fui a responsável por ela ter continuado o curso. Quando perguntei o que estava acontecendo, por que ela não estava participando e pela extensão do prazo para a conclusão do curso.
16 - Da sua vivência como professor-tutor, relate uma experiência que você julgue ter sido desafiadora, na sua relação professor-tutor/estudante.	Idem a resposta 15.	Aquele aluno que questiona todos os pontos de vista em relação ao conteúdo. Faz ir mais a fundo na busca de argumentos científicos para responder às questões. E isso também te estimula ao aprendizado.
17 - Qual a sua concepção da ética?	Duas concepções são possíveis: é o campo de estudo sobre a moral, ou, de maneira mais corriqueira a reflexão sobre o que é o certo ou o errado na vida cotidiana.	Fazer o que é correto/certo quando ninguém está olhando
17.1 - E como a ética se faz presente na sua atuação como professor-tutor?	Julgando, de acordo com as regras estabelecidas e os valores envolvidos aquilo que é o certo ou o errado na condução da atividade de tutoria.	Quando atuo como tutor desenvolvendo minhas tarefas de forma correta. Não fazer de conta que li e dar uma resposta generalista e uma nota para que o aluno passe simplesmente.
18 - Como você se prepara para iniciar o acompanhamento de uma nova turma de um curso ofertado na modalidade a distância?	Obtendo informações sobre o que é esperado do tutor por parte da coordenação do curso; estudando o material didático e o AVA disponíveis; estabelecendo estratégias e métodos de controle de acessos e avaliações; elaborando um calendário próprio da tutoria (em acordo com o calendário do curso) e investigando o perfil dos alunos.	Acesso o perfil dos alunos. Verifico de que instituições/regiões são. E o que os levou a realizar o curso.
18.1 - Quais expectativas lhe ocorrem ao iniciar	Que o curso seja significativo para os estudantes; que todos possam cumprir os prazos; que apresentem rendimento e	Espero ser uma tutora que faça a diferença. Que consiga ensinar e aprender com a turma. Que não

o acompanhamento de uma nova turma de um curso ofertado na modalidade a distância?	assiduidade suficientes; e que o nível de evasão seja pequeno.	deixe os alunos sem retorno, pois assim eles saberão que não estão sozinhos ou se sentindo abandonados.
19 - Como você realiza o acolhimento dos seus cursistas na plataforma virtual? (De que modo você se apresenta, deixa que se apresentem, interage com os mesmos).	Dirigindo-lhes boas vindas e explicando meu papel no curso; propondo que se apresentem (contem sua história, falem das expectativas com o curso, coloquem uma foto em seus perfis) e estabeleçam interação comigo e entre eles.	Eu me apresento, falo da minha formação, do objetivo do curso e me coloco à disposição para qualquer demanda que precisarem.
20 - Descreva como você disponibiliza as atividades (tarefas, fóruns, chats) ao longo do curso.	Mandando uma mensagem coletiva e postando no fórum apropriado a orientação sobre como realizar aquela atividade, incluindo o prazo.	A partir do cronograma disponibilizado na plataforma, eu ativo as tarefas do módulo, informo qual o objetivo a ser alcançado e que tarefa que os cursistas deverão desenvolver. O prazo para conclusão e deixo claro que estão à disposição para qualquer dúvida que eles tenham.
20.1 - Como você se relaciona com os cursistas ao longo destas atividades?	Monitorando a participação e entrega, incentivando que participem, e colocando-me a disposição para dúvidas.	Eu acredito que deixo claro que sempre estou à disposição. Quando tem dúvidas e me enviam por meio da plataforma faço o possível para responder o mais rápido possível.
21 - Descreva como você apresenta suas considerações avaliativas das atividades realizadas pelos estudantes.	Esta é uma das atividades mais afetadas pela quantidade de estudantes de um curso. Se o curso possui um número menor de estudantes é possível fazer comentários mais qualificados a respeito da tarefa realizada, indicando os pontos fortes do trabalho e fazendo observações mais detalhadas sobre os pontos fracos, sempre tendo em vista se o estudante atendeu ou não os objetivos propostos, eventualmente sugerindo que refaçam a atividade. Se o curso possui muitos estudantes a estratégia que utilizo é me concentrar nos pontos fracos daqueles que não atenderam os objetivos propostos e eventualmente sugerindo que refaçam a atividade, gastando menos tempo com aqueles que apresentam bons resultados.	Eu começo assinalando todos os pontos positivos do texto. Parabenizo pelas ideias/princípios ali postos. E em seguida levanto as questões que não ficaram tão claras ou que não foram elencadas de acordo com o que foi solicitado na tarefa.
22 - Como você interage com os cursistas que estão em atraso nas atividades escritas, fóruns e chats?	Procurando pactuar novos prazos.	Eu mando mensagem (sempre pela plataforma) perguntando se estão com alguma dificuldade e me coloco à disposição para qualquer ajuda que possa dar.

23 - Você já se sentiu confrontado(a) por algum estudante?	Não	Não
23.1 - Em caso afirmativo, descreva a situação.		
24 - Qual a sua estratégia para contornar a situação descrita na pergunta 23.1?		
25 - Como você reage aos possíveis elogios que os estudantes fazem a sua atuação como professor-tutor?	Agradecendo.	Fico bem neutra. Esta situação me mostra que estou atuando de forma correta como tutora.
26 - Como você conduz o acompanhamento do estudante que demonstra estar com problemas pessoais (problemas de saúde pessoal ou de familiares, óbitos na família, acidente pessoal ou de familiares) que possam dificultar o prosseguimento no curso?	Busco alternativas em termos de prazos e dependendo da gravidade da situação busco orientação da coordenação do curso.	Eu me ponho à disposição. Demonstro meus sentimentos e sempre estendo o prazo para a conclusão do curso.
27 - Como você disponibiliza os resultados do curso, em relação aos cursistas aprovados e não aprovados. (Individual, coletiva, ambas? Relatório Final?)	Em um relatório final	As notas eu disponibilizo individualmente. A lista dos concluintes de forma coletiva. Incluo na plataforma a planilha com o nome dos concluintes e não concluintes.
28 - Quais as principais reflexões que você faz ao encerrar seu trabalho com mais uma turma na modalidade EaD?	Busco comparar minhas expectativas iniciais com os resultados encontrados.	Eu faço uma análise da minha atuação. Faço uma autoavaliação: como foi esta atuação? Alcancei o objetivo, ou seja, os cursistas conseguiram atingir o aprendizado? Como foi a evasão da turma? Algumas vezes conseguimos trazer de volta um cursista que era um potencial evadido.

28. 1 - Como você costuma se sentir em relação ao trabalho realizado?	Em geral satisfeito.	Quando tenho acesso a avaliação que ocorre no final do curso percebo que fui bem. Mas acho sempre que poderia ter sido mais incisiva com a turma para que não desistissem do curso. Talvez deixar mais claro que eles poderiam contar comigo para prazos extras.
29 - Quais as características que você considera importantes em um professor-tutor?	Organização, empatia, disciplina, disposição para aprender.	Precisa conhecer o curso (objetivos, avaliação, prazos). Precisa conhecer o conteúdo do curso. Precisa estar à disposição da turma. Precisa ser flexível, pois algumas vezes um aluno se evade pela inflexibilidade do tutor.
29. 1 - Das características que citou, qual a que você julga mais transparecer na sua atuação como professor-tutor?	Disposição para aprender.	Flexibilidade
30 - Como você considera a relação do professor-tutor com os demais componentes do Núcleo de EaD?	Deixo de responder aqui pois não estou certo sobre o que se refere como "núcleo de EaD". Nas 3 experiências que tive na EaD em uma estive sob coordenação da [...] em outra diretamente da [...] e em outra da Coordenação do curso [...]. Então não estou certo a que se refere como "Núcleo de EaD". Me esclareça e me mande novamente esta questão que respondo.	É essencial, pois todos os possíveis problemas que surjam durante o curso precisarão ser tratados com a área de TI, ou com a área de conteúdo, e ainda mais importante como o Coordenador dos Tutores.
30.1 - Como essa relação acontece na sua prática?	Ver resposta da questão 30	Na [...] sempre foi muito satisfatória. No [...] senti um pouco de dificuldade, pois o tutor não tem muita autonomia para disponibilizar as tarefas. E a resposta do coordenador era um pouco lenta. Mas foi uma experiência que considero relevante também.

SOBRE A CONTINUIDADE DA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA		A	B
31 - Você aceita participar de um grupo focal, na continuidade desta pesquisa?		Sim	Sim
33 - Seus contatos: e-mail			

Fonte: O autor (2019).

APÊNDICE II – GRUPOS DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

GRUPO 1) - Após o período de ambientação, quando os conteúdos são disponibilizados aos cursistas, quais as estratégias você utiliza na relação com os cursistas?

GRUPO 2) - Como são as tarefas escritas que os estudantes realizam na plataforma? Como elas são entrelaçadas com o conteúdo disponibilizado? De que forma você acompanha as tarefas escritas do(a)s estudantes? Você costuma interagir com eles sobre às mesmas? Como você faz isso?

GRUPO 3) - Durante o curso, qual a intenção dos fóruns como estratégia de ensino-aprendizagem? Na participação nos fóruns, como você se posiciona nesta relação? Quais as estratégias que você utiliza durante esses momentos?

GRUPO 4) - Durante o curso, como você se relaciona com os cursistas que estão ausentes do curso, que não estão realizando as leituras e atividades? Quais as estratégias que você utiliza em relação ao(s) mesmo(a)s?

GRUPO 5) - De modo geral, como você descreveria o(a)s estudantes no percurso ao longo de um curso à distância?

GRUPO 6) - Na sua percepção, quais conhecimentos e atitudes o professor-tutor precisa para conduzir um curso na modalidade à distância?

GRUPO 7) - Quais aspectos, ao seu ver, podem ser limitadores para a ação do professor-tutor na plataforma virtual?

GRUPO 8) - Algo mais que você gostaria de dizer sobre a relação professor-tutor e estudante na plataforma virtual?

Observação: Considerando que as perguntas feitas no questionário obtiveram respostas para os momentos de ambientação ao curso, e finalização do curso identificando as categorias de cuidado para a humanização no AVA, centramos as perguntas da entrevista no momento de “Desenvolvimento do curso”, onde houve uma “lacuna” do cuidado para a humanização no AVA.

APÊNDICE III – ENTREVISTA INTEGRAL COM TUTORES A E B

DATA: 06/12/2019

HORÁRIO: 09:30h

LOCAL: AUDITÓRIO DO GABINETE DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

PERGUNTA BASE	PROFESSOR-TUTOR A	PROFESSOR-TUTOR B
1) Após o período de ambientação, quando os conteúdos são disponibilizados aos cursistas, quais as estratégias você utiliza na relação com os cursistas?	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “Depois que os conteúdos são disponibilizados, considerando que vamos abrindo os conteúdos aos poucos, quer dizer, abre a primeira parte. Só para entender a sua pergunta, então abrimos a primeira parte; que estratégias eu vou utilizar com esses cursistas, é isso?”</p> <p>ENTREVISTADOR: Isso, inclusive para abrir, como você faz, como você se reporta a eles?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Certo. Em geral com uma mensagem: avisando primeiro, que eu parto do pressuposto que os cursistas não estão o tempo todo logados na plataforma, ou seja, eles se movem a partir das mensagens que eles recebem. Aí eles acessam o material. Considerando que enfim, aquilo é só uma atividade a mais no dia deles, então é preciso estimular a irem acessar os materiais. Então acho: tudo começa com uma mensagem dirigida a eles, avisando que o material está disponibilizado, dando os principais indicadores. Enfim, orientações da leitura daquele material, para que que ele serve, e me colocando à disposição para discuti-lo. Quando a atividade é um fórum de discussão, isso já está mais direcionado,</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: “Bom, o meu vai nessa direção também, eu chego. Porque eles já têm o cronograma, eles têm toda uma ambientação. Então, naquele exato dia ou um dia antes eu mando uma mensagem para eles dizendo: ‘- Estamos disponibilizando os exercícios da primeira etapa, da primeira fase, vocês leiam os títulos, os textos, tais, tais, tais. Vocês têm que desenvolver uma tarefa de uma página, uma lauda, duas laudas, ou é um fórum. Vocês têm que devolver isso tudo pronto até uma determinada data, que é quando vai encerrar. Estou à disposição, se vocês tiverem dúvidas. Não tenham dúvidas em me procurar...’ E é assim, que eu faço com eles... E vou seguindo na medida do possível... porque também a gente trabalha. O acesso deles na plataforma? Para ver quem está acessando, quem não está acessando... Daí eu, dependendo do tempo, eu chego e mando para eles uma mensagem dizendo: ‘- Está com alguma dificuldade? Por que você não acessou ainda?’ Daí eles me respondem. Dependendo do que eles responderem: ‘-Eu estou com problemas, eu acho que não vou conseguir.’ Eu digo: ‘- Eu te dou mais prazo. Te dou mais prazo, tente! Vai lá, vá em frente!’</p>

	<p>quando a atividade final vai ser outra, aí o chamado não é tanto a discussão, mas a leitura, estudo do material que foi disponibilizado.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Você poderia falar um pouquinho sobre os indicadores que você coloca a respeito de cada tarefa?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: Então, vamos ver...</p> <p>ENTREVISTADOR: Se você recorda, no geral...</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: ... Se a minha resposta não tende a indicar o que eu acho que deveria ser feito, e não necessariamente o que eu fiz. Pois já faz um certo tempo que isso aconteceu, então a memória da gente tende a melhorar a atuação da gente sobre, em relação ao que realmente a gente fez. Mas, é... a indicação vai com base no que você acha que é mais proveitoso naquele material, ou seja: o que você a partir da sua leitura, quer indicar como mais importante, naquela leitura.</p> <p>Às vezes, tendo em vista a atividade final, às vezes, não; só tendo em vista ao que você julgou importante que eles tenham em conta na leitura desse material.</p>	<p>ENTREVISTADOR: E eles? Por conta própria eles procuram?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Procuram. Tem perfis de alunos em que eles abrem e em seguida eles já mandam uma pergunta: ‘- O que é para fazer mesmo? Como que eu devo fazer?’ E tem aqueles que não vão entrar em contato com você, mesmo. Vão lá, a tarefa vai estar lá. Você só vai ter essa interação com eles: deles acessarem e colocarem a tarefa; e você avaliar a tarefa e dar um retorno para eles. A devolutiva de quanto foi, como é que foi, se está precisando de alguma coisa. E tem aqueles que vão fazendo isso: abrem, perguntam. E tem aqueles que abrem e não perguntam; e vão até o fim sem falar com a gente. E tem aqueles em que a gente vai falar com eles no final, na devolutiva mesmo, porque vai ter que melhorar alguma coisa, incluir alguma coisa que ficou faltando. É essa interação que a gente faz, então não é uma interação assim, tão puxada, se o tutor não tiver em cima. Senão eles ficam na deles.</p> <p>ENTREVISTADOR “Você lembra dos que foram voluntários em questionar alguma coisa a respeito do conteúdo disponibilizado, que tipo de pergunta eles fizeram, vocês lembram?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Agora, eu não consigo lembrar, não.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- É, eu diria que a maior parte dos questionamentos quando dirigidos a mim, assim por mensagem no particular, são</p>
--	---	---

		<p>basicamente dúvidas a respeito de como realizar as atividades.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- É eu acho que é isso.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- ... é mais isso do que sobre o conteúdo, debatendo o conteúdo de algum texto. Até porque o debate do conteúdo geralmente ocorre nos fóruns públicos.</p> <p>ENTREVISTADOR: E assim a mensagem individual...</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... A mensagem individual do aluno ao tutor, que eu me recorde, a maior parte é dúvida sobre como realizar a tarefa ou a respeito de prazo para a realização da tarefa.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- É eu também acho que é isso, que eu me lembre, assim”.</p>
<p>2) Como são as tarefas escritas que os estudantes realizam na plataforma? Como elas são entrelaçadas com o conteúdo disponibilizado? De que forma você acompanha as tarefas escritas do(as) estudantes? Você costuma interagir com eles sobre às mesmas? Como você faz isso?</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Então, vamos recordar a pergunta aqui... Como são as...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “.... as tarefas escritas que os estudantes realizam na plataforma, como elas são entrelaçadas com o conteúdo disponibilizado? De que forma você acompanha as tarefas escritas do(as) estudantes? Se você costuma interagir com eles? Como você faz isso?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Está bem. Vamos parte por parte. A pergunta se desdobra em várias...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Isso...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Então... Como são as tarefas</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: Bom, as tarefas escritas... Como tem professor conteudista dentro do curso, as tarefas vêm prontas com base no que eles determinaram a partir daqueles textos de análise de estudo para eles resolverem, É, elas sempre, pelo que eu percebi até hoje, elas sempre estão relacionadas ao conteúdo: se está lá falando em o que é tutoria? Como se dá a tutoria? A tarefa vai nessa direção, de fazer com que o aluno, se debruce naquilo que ele leu, e perceba se ele entendeu aquilo, e coloque dentro da tarefa. Eu acho que aí está o entrelaçamento do conteúdo. E as tarefas, assim: eu acompanho semana a semana, não todos os dias. Então no final da semana, eles têm normalmente uma ou duas semanas, se eu não</p>

	<p>escritas que os estudantes realizam na plataforma? Geralmente, textos, que têm o comando da questão e que exige, quando se trata de tarefas escritas, a produção de um texto.</p> <p>Como elas estão entrelaçadas com o conteúdo disponibilizado?</p> <p>Eu diria que muito bem. O curso é muito bem montado. Eu gostava do curso. Em geral, as tarefas estavam bem ancoradas no texto disponibilizado anteriormente na pesquisa que eles tiveram que fazer a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou no Projeto Pedagógico de Curso. Eu acho que elas eram muito pertinentes.”</p> <p>ENTREVISTADOR: Você falou que elas estavam entrelaçadas entre a tarefa e em relação ao conteúdo. E em relação ao todo do curso, havia um entrelaçamento entre os conteúdos e as tarefas?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Eu acho que sim, pela minha memória, o curso se dividia lá na parte introdutória, legislação, a educação superior; a parte referente ao que era o curso deles; que era essa parte do Projeto Pedagógico de Curso, etc.; a parte de metodologia de ensino; a parte de avaliação. Ou seja, ele era uma sequência, que eu acho muito boa. Acho que era um bom curso.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Tinha uma lógica?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Tinha uma lógica do curso, exatamente.”</p> <p>ENTREVISTADOR: Qual que era essa lógica? Qual que era o objetivo?</p>	<p>me engano, uma ou duas semanas de prazo.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Eu acho que era uma.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Então é assim: Na primeira semana, eu espero terminar a primeira semana e no final de semana já abro a plataforma para ver quantos postaram, e na medida do possível já começo a tentar corrigir, para fazer a devolutiva para que aquele que precise ainda fazer alguma coisa, já implemente. E dali em diante, nos finais de semana já começo abrir e mandar mensagem para cada um: ‘- Você está com dificuldade? Por que você não fez? Precisa de prazo? ‘Daí eles me respondem: ‘- Não consegui; - Estou sem tempo. – Estou com problema de saúde na família’. E aí eu dou mais prazo, e vou acompanhando... Depois da primeira semana que é o prazo, todos os dias ou no máximo dois dias para ver como é que foi a evolução daquelas postagens.</p> <p>ENTREVISTADOR: Entendi.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: Interagir sobre as mesmas com os alunos? A interação acontece mesmo na devolutiva da leitura do que eles fizeram, e do que ainda ficou faltando. É a minha única interação nas tarefas.</p> <p>ENTREVISTADOR: E como você faz isso?</p> <p>Eu escrevo para eles. Eu leio a tarefa e embaixo, eu escrevo assim: ‘-Você foi muito bem. Você abordou o assunto. Mas, a tarefa pedia isto, isto, isto além do que você postou. Solicito então que você complemente.’</p> <p>ENTREVISTADOR:</p>
--	---	---

	<p>TUTOR A: "Eu acho que..."</p> <p>ENTREVISTADOR: "... Desse projeto pedagógico do curso?"</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- Era fornecer os subsídios mínimos à... Subsídios acho que não é a palavra correta, mas era fornecer o contato mínimo desses professores com a teoria pedagógica que orienta a ação docente. Não só no ensino superior, a ação docente na prática docente como um todo. Então eu acho que era um bom curso: panorâmico, introdutório, a respeito do que é ser professor. E isso estava bem; bem ligado ao objetivo geral do curso; que era esse dotar esses professores que eram doutores, passaram num concurso super difícil, mas que tinham pouca experiência com a docência."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- É porque a formação deles é na parte tecnológica. Na maioria das vezes, a área da saúde não tem contato com essa parte pedagógica."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- Exatamente. É... Alguns até passam por experiências nas particulares e tal. Mas, mesmo lá não obtém a formação necessária. Tem a experiência, não a formação. Eu acho que o curso, era muito a maneira como os conteúdos eram entrelaçados. Enfim, era muito bom nesse sentido. Sou fã daquele curso."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- Ele ia crescendo num básico para o geral de definições, crescendo no conhecimento, mas estreitando naquilo que o professor precisa saber nessa área."</p>	<p>Você se recorda de alguma tarefa que você tenha respondido, e como foi essa resposta?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "É mais ou menos a mesma coisa, sempre que eu respondia, assim: Olha você... Você, por exemplo: O papel do tutor, você deveria: A tarefa solicitava que você definisse, descrevesse mais ou menos quais eram as tarefas.... Difícil lembrar, depois de tanto tempo!"</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "O objeto da sua pesquisa é o curso de formação de Tutores?"</p> <p>ENTREVISTADOR: "- O curso de Metodologia da Educação Superior".</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- Ah! Metodologia da Educação Superior."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "E daí eu dizia para eles: '- Você deveria ter colocado lá, sobre: qual é a interação do tutor dentro do grupo que trabalha? O conteudista? Qual é o papel desse tutor?' Daí eu fazia esse tipo de devolutiva para eles: '-Faltou você discorrer melhor sobre essa parte que estava solicitando na tarefa, a avaliação. A avaliação ficou muito simples, como você vai avaliar esse aluno? Qual é a nota que você vai avaliar?' Dependendo, se for tarefa relativa ao tema avaliação."</p> <p>ENTREVISTADOR: "- E do curso de Metodologia da Educação Superior você lembra de alguma atividade que eles fizeram, de algum conteúdo, alguma tarefa, que eles fizeram?"</p>
--	--	--

	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Mesmo que esse curso não encerrasse tudo. Talvez não desse segurança, para ele dizer: ‘-Poxa, agora sou um professor; sei as coisas.” Até mesmo porque esse sentimento não deve existir, mas ele possibilitava ao professor saber as áreas que compõem a sua prática profissional: ‘- Eu sei que eu tenho que tratar de como eu dou aula; eu sei que eu tenho que tratar de como eu avalio; eu sei que eu tenho que tratar dos objetivos, de planejar uma aula. Não é só entrar com o meu saber dentro da sala de aula, tenho que estar atento ao Plano de Ensino, aquilo que foi definido para ser trabalhado nessa disciplina. Eu tenho que ver onde que eu posso inovar, inventar em relação a esse Plano de Ensino, respeitando o conteúdo que tem que ser trabalhado. Eu acho que o curso estava bem amarradinho. Não que não possa melhorar. É claro, pode melhorar, mas era um bom curso.</p> <p>ENTREVISTADOR: É, só, mais uma pergunta. Você acha que essa visão desse todo no entrelaçamento dos conteúdos e das tarefas, era algo explícito para todos os tutores, ou é uma concepção tua?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não sei dizer.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Também, não sei dizer. A princípio, com... Para esse curso, nós estávamos numa equipe bem trabalhada, com uma coordenação... (DADO OMITIDO PARA SIGILO), muito ótima. Assim, eu acho que para esses cursos, que foram dois ou três anos que a gente trabalhou, estava bem</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Eles tinham que analisar as Diretrizes curriculares.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Do próprio curso.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Do próprio curso. Então se eles davam aula no curso de matemática eles tinham que ir atrás das diretrizes curriculares da matemática. E atrás do projeto pedagógico do curso para verificar se aquelas diretrizes estavam sendo bem tratadas dentro do projeto pedagógico. Então, eu acho que foi uma tarefa legal até, porque tem professores que ali começaram a tomar contato com o Projeto Pedagógico. E a maioria deles escreveu que estava. O projeto pedagógico estava bem de acordo com as diretrizes. A maioria deles nessa tarefa não teve dificuldade, por conta da facilidade de encontrar os documentos, eu acho. Então, eu não senti dificuldade nessa tarefa, que eu me lembre.</p> <p>ENTREVISTADOR: Certo.</p>
--	--	---

	<p>claro, para esse grupo de tutores.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Até porque, em algum momento nós participamos da reforma desse curso, de inovar, de trocar atividades, texto, de sugerir outras coisas, então acho que participamos bastante da construção dele. Somos parentes do curso.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Isso é...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Não sei se (DADO OMITIDO PARA SIGILO) mas somos parentes do curso...” (risos).</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- É isso que facilita. Por exemplo: Se fosse um curso de metodologia aberto, assim; que toda a universidade pudesse dar. Esse número de reuniões que a gente fez; essa nossa interação; esse nosso contato de trocar é, ideias, experiências...”</p> <p>Ela não ia acontecer, porque, porque é meio que difícil. O curso tem essa percepção, eu acho que por conta disso: por conta das reuniões, por conta da nossa interação, por conta das nossas trocas de experiências, do contato dos tutores com a coordenação, inclusive.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: E do fato, acho que de nós termos participado da reforma deste curso. Não da elaboração inicial, mas da reforma, em determinado momento. Termos parado para pensar: Vamos trocar essa atividade por aquela, com vista a fortalecer o objetivo geral que o curso tinha.</p> <p>ENTREVISTADOR: Entendi.</p>	
--	--	--

	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “Mas, eu estou louco para falar da última parte ali que...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Isso, Fale.” (Risos).</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Que fala da interação.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “-Interação é o que eu ia te perguntar agora para fecharmos essa parte”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Que eu acho que era uma parte super rica, da correção, por exemplo das atividades, de você dar o feedback, e tal. Mas ao mesmo tempo era a parte mais difícil. E a que eu acho, eu particularmente tinha mais falhas. Eu fiquei pensando sobre isso desde que você falou da sua pesquisa. E, eu falei: “- Puxa, tem uma parte, eu acho que era a parte mais difícil. Que era essa de dar conta de um grande número de cursistas. Que te obrigava a focar nos problemas.” Que eu acho que não é uma dinâmica diferente de uma sala de aula convencional, que você acaba dando mais atenção e focando mais onde você tem problemas. O aluno... Aquele aluno que atinge os objetivos passa meio batido. Acho que tem a ver com aquela história do professor que lembra sempre do nome dos alunos que dão problema. E, ... (risos) e eu acho que aqui no ambiente virtual não é diferente. Então, o que é que acontecia? A interação com aqueles que faziam, entregavam um bom trabalho, atingiam os objetivos, era mínima. Eu lembro de algumas vezes estar tão sobrecarregado de ler os trabalhos e dar os feedbacks, de que quando eu lia um bom, dizia: ‘Poxa, esse texto está ótimo! Eu não tenho observações sobre</p>	
--	---	--

	<p>ele.’ Eu simplesmente respondia: ‘- Seu texto atingiu os objetivos, Parabéns!’ E, para poder me dedicar aqueles que não atingiram os objetivos, e poder me dedicar, e aí poder escrever mais longamente para eles. Aí, eu fico imaginando como deve ser uma experiência relativamente frustrante para esse professor que vai para o curso e faz bons trabalhos, e tal; e termina o curso. E, toda interação que teve com o tutor no curso, foi receber mensagens semanais de que: ‘- O seu trabalho atingiu os objetivos, Parabéns!’.</p> <p>Quer dizer: Não é cem por cento frustrante porque ele teve acesso aos materiais, leu, produziu, enfim, ele aprendeu nesse curso. Mas ele... Ele em alguns momentos; acho que em vários momentos, ele ficava privado do contato maior com tutor. Em função de o tutor estar dedicado a dar feedbacks mais demorados, mais elaborados.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Mas, não necessariamente você tenha agido com eles todo o tempo assim...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Só com mensagens mais curtas.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não, não. Acho que era nos momentos que a coisa, apertava mais. É uma memória que eu tenho disso. Pode ser que a minha memória esteja me traindo. E o problema hoje, pareça bem maior do que era na realidade. (risos).</p> <p>ENTREVISTADOR:</p>	
--	--	--

	<p>“- Mas, eu acho assim (risos). Eu acho que é uma coisa, TUTOR B, responda, só para ver... Mas assim, ao meu ver parece que é uma coisa comum entre todos nós... (risos)...”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Sim.”</p> <p>ENTREVISTADORA: “... os três, acho.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É, aquele que entrega no prazo, que faz o texto super bem, a gente acaba fazendo a interação mínima com eles, para poder dar atenção mesmo para quem está com mais dificuldade.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “E eu lembro que isso, acho que teve a ver com isso. Que foi a experiência mais difícil que eu tive num curso desses. Não sei, se necessariamente esse que você está avaliando. Você está pegando todos os cursos, que a gente trabalhou?”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Não, só Metodologia de Ensino da Educação Superior.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Sim, mas de todos os anos?”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Não, só duas turmas...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “...de...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “... do ano de 2016.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Ah! Então: eu não sei se essa turma nesse ano. Mas eu lembro que eu tive um cursista, que (COMENTÁRIO OMITIDO POR SIGILO), que</p>	
--	---	--

	<p>não vou dizer o nome aqui, mas um professor (COMENTÁRIO OMITIDO POR SIGILO). E, ao final do curso ele fez uma avaliação terrível do curso. Do curso, da tutoria, dos conteúdos, da proposta toda. E, enfim, com ele eu tinha tido as interações mínimas, assim: Ele participava muito do fórum, e tal, colocava coisas pertinentes, dos fóruns, porque ele... (COMENTÁRIO OMITIDO POR SIGILO). Ele fez uma avaliação péssima do curso. E eu acho que tem a ver um pouco com isso. A minha interação particular com ele era só de dizer... Minha vontade era de dizer para ele: “- ‘Aprendi muito com o que eu li no seu trabalho!’ (Risos).</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Mas, Você chegou a essa conclusão a partir do que ele escreveu na avaliação? Ou?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não, não.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Ou, no desenvolvimento dele no curso?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Bom. Que conclusão?”</p> <p>ENTREVISTADOR: “É, de que você interagiu pouco com ele.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não, essa conclusão, se ele não tivesse escrito, se ele não tivesse existido no curso, eu teria chego a essa mesma conclusão: que eu interagi menos do que deveria com os bons alunos.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Sim, mas você acha que ele achou o quê?”</p>	
--	---	--

	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “Eu acho que para ele foi uma experiência frustrante. Uma porque...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “... Sim, porque você interagiu pouco.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Sim, eu interagi pouco.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Mas, você sentiu isso nas palavras dele no decorrer do processo?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Acho que ele foi explícito, inclusive em dizer isso. Que a postura do tutor foi muito ruim [...]. Foi a pior avaliação que eu tive num curso.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Mas, ele justificou que foi por isso?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Por isso, exatamente. Pouca interação. O que reforçou a minha percepção de que realmente havia uma pouca interação com os bons alunos. Que era o caso dele.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Sim, então você já tinha essa percepção”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Sim”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “- O posicionamento dele, te fez...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Reforçou, isso. Se ele não tivesse existido eu teria essa percepção. Mas...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Mas, daí confirmou.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Confirmou, exatamente.”</p>	
--	---	--

	<p>ENTREVISTADOR: “- Te deixou com a pulga atrás da orelha.”</p> <p>ENTREVISTADOR: Mais alguma coisa, TUTOR B? Você gostaria de falar?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- É isso aí mesmo.”</p>	
<p>3) Durante o curso, qual a intenção dos fóruns como estratégia de ensino-aprendizagem? Na participação nos fóruns, como você se posiciona nesta relação? Quais as estratégias que você utiliza durante esses momentos?</p>	<p>ENTREVISTADOR: Nos fóruns, então, pensando no fórum, lá. O tema que é colocado, o que eles estão discutindo e como vocês interagem nisso. Como vocês interagem, vocês e posicionam em relação aos fóruns?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Sou eu que começo ou o tutor B?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Você.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: Se é ímpar é minha.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Sim.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: Então. Qual é a intenção dos fóruns como estratégia de ensino-aprendizagem? Eu acho que é reproduzir aquilo que na sala de aula convencional é o debate entre os alunos. Ou seja, é fazer florescer as opiniões, embasadas. Embasadas acho que em dois eixos, na experiência; porque todos são professores que já estão atuando, por mais que alguns meses só, mas... Baseadas na experiência e na leitura que eles fizeram do material ou seja: debater, enriquecer a conversa, a respeito do tema tratado. Eu acho que essa é a intenção, do fórum. A pergunta é sobre a intenção, essa é a intenção do fórum. É, eu me posiciono nessa relação, eu acho que de duas</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Então, a intenção era realmente o debate. Verificar se aquela leitura. O entendimento daquela leitura está acontecendo da mesma forma para o outro, ou se eu acabei entendendo de uma forma equivocada. Então o outro vai me trazer sua opinião. É o debate mesmo, para esclarecimento. A estratégia? É a minha participação. Eu colocava lá algumas coisas em relação ao texto. Bem, eu nunca me atrevi a avançar muito nas questões pedagógicas, muito profundamente para não acabar me perdendo na discussão com eles. Porque senão a gente não consegue mais trazer a discussão para o foco que eram os textos. Porque tinha textos de base, de auxílio, também. Além daqueles que eram postados, eles tinham uma relação de bibliografias, que o professor poderia buscar. Para verificarem. Então, em seguida eu fazia uma resposta para eles, informando que realmente de acordo com o texto era assim, assim mesmo, ou não. Mas, o que eu percebia, que os docentes, neste curso de Metodologia, e em outros, em todos, praticamente acontece a mesma coisa. A tarefa é: se posicione em relação aquele questionamento principal, e é aquilo que o professor faz. Aquilo que o aluno do curso de tutoria vai fazer. No curso de Metodologia, não é muito</p>

	<p>maneiras: incentivando que debatam, com mensagem de incentivo mesmo: ‘- Vamos lá pessoal! Participem! Vejam que interessante o que o colega disse, e tal e tal...’ E às vezes, não sempre, mas às vezes, participando efetivamente do debate. Ou seja, com um posicionamento como se eu fosse um estudante a mais, ali: opinando, com base no texto e na minha experiência. É, sobre o conteúdo do debate.</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Você poderia lembrar alguma colocação que você fez em alguma, algum fórum?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não! (Risos) Não consigo lembrar especificamente de nada. (Risos). Mas eu lembro de participar do debate. Assim, me posicionar e terminar sempre com uma provocação para que o debate continuasse. Ou seja, não fazer da minha participação, uma participação de autoridade até porque não a tinha. Mas para não parecer que tivesse, era sempre uma participação que terminava sempre com: ‘- O que vocês pensam disso que eu acabei de afirmar, aqui? Vamos desenvolver essa ideia...’. Acho que era mais ou menos isso, eu não consigo lembrar especificamente.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- E, assim, a partir do que estava sendo discutido você colocava um posicionamento seu...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Isso. E...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- E, ao mesmo tempo colocava em debate o teu próprio...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... O meu próprio. Incentivava</p>	<p>diferente: Ele vai lá e coloca aquilo, e não participa mais.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- E, dificilmente se refere ao que o outro escreveu, não é mesmo?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Isso! É solitário, então: Ele põe, e o outro põe, o outro põe, e vão inserindo ali, cada um a sua resposta, E, não existe interação, nas minhas turmas eu não consegui delinear um debate sobre o assunto, nenhuma vez.”</p> <p>ENTREVISTADOR: E como você agia diante disso?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: Eu escrevia lá: ‘- Vamos lá pessoal! Vejam, discutam! Vejam as outras respostas. Verifiquem se concordam ou não.’ Mas...</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... Mas era uma minoria que topava.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Que topava fazer um debate.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Que topava.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- E quando essa minoria topava, o que eles colocavam?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: Eles punham assim: ‘- Realmente eu concordo com o fulano de tal que falou isso, isso, isso e isso.’ (Risos de todo(a)s). Exatamente isso, nada mais que isso. Eu não sei porque era um curso, era bem denso de conteúdos. E o professor com tantas tarefas e aula, e pós-graduação e pesquisa... Ele acabava não conseguindo se debruçar e ficar atento aquilo ali.</p>
--	---	---

	<p>que eles debatessem aquilo que era uma estratégia também de: uma de participar, porque eu acho que às vezes eu me sentia em condições e achava que o debate merecia. E também de estimular à continuidade do debate.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Você lembra de ter tido alguma dificuldade em algum debate?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: Não me recordo.</p> <p>ENTREVISTADOR: Alguns embates em termos de posicionamento com os cursistas?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Puxa vida, eu lembro agora... Não sei...”</p> <p>ENTREVISTADOR: Diga.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... Se é nesse curso que você está avaliando agora. Mas eu lembro de ter um professor que era extremamente conservador. E que defendia uma visão de educação em que só o que valia a autoridade do saber do professor, e o aluno era um depósito de conhecimento, etc. Ele tinha um posicionamento mais ou menos assim. E eu lembro de ter debatido com ele. Agora eu não me recordo se foi exatamente num fórum, ou se foi na correção das atividades, ou se foi nas duas coisas. Porque ele externava, ele era muito convicto, desse tipo de pensamento.</p> <p>ENTREVISTADOR: “- De pensamento.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... de pensamento pedagógico. E, e eu lembro,</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “- E era lá no último horário, de domingo à noite que era o prazo que fazia sua postagem”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É, normalmente, pelos horários, eram no sábado e domingo que a maioria dos professores conseguiam sentar para dar conta das tarefas e dos fóruns. Então era muito rápido, e é assim: Eles citavam fulano, concordavam com fulano, e aí acabava a interação do fórum. Então, seria uma excelente estratégia, mas eu não sei como, como fazer com que funcione de verdade o fórum de discussão.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Vocês lembram de alguma frase que vocês colocavam para fazer essa provocação?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Eu não lembro.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É eu não lembro. Normalmente é...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Vamos lá interagiam, que era o mais básico....”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: ‘- Olha lá! O Fórum consiste em você por sua opinião e discutir alguma outra.’ Está faltando essa parte, alguma coisa assim. ‘Essa interação não está acontecendo.’ “Era uma tarefa que não era uma lauda, mas era dentro de um fórum. E tinha uns docentes que eles escreviam praticamente uma tese dentro do fórum. Que é uma coisa que fugia completamente. O fórum é para discutir; você põe um questionamento, o outro vem e responde concordando ou não. Não, eles punham um texto escrito,</p>
--	---	---

	<p>particularmente desse professor ter exigido constantes posicionamentos meus.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “E como você fazia isso? De que forma você se reportava a ele?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Eu acho. Pois é...”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Questioná-lo mesmo.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Isso. Eu arrisco estar mais uma vez sendo traído pela minha memória dizendo o que eu acho que deveria ter feito, e não exatamente o que eu fiz, mas pelo que eu me lembro era assim: Localizando o pensamento dele, ou seja: ‘- Professor, você defende o ponto de vista que está ancorado nessa base, nesses autores, enfim. Um posicionamento...’. Dizendo assim: ‘O que você tá propondo, você não acabou de inventar. É um tipo de pensamento pedagógico x, que não é o que prevalece hoje. Que não é, digamos assim; o que consta no nosso plano de desenvolvimento da (DADO OCULTADO PARA SIGILO). Não é o que norteia o trabalho da (DADO OCULTADO PARA SIGILO). Agora (DADO OCULTADO PARA SIGILO) é um espaço plural de debate. Inclusive de visões pedagógicas diferentes. Ninguém está cerceado. Eu não posso fazer isso dentro de alguns limites que são das resoluções da (DADO OCULTADO PARA SIGILO). Enfim. E aí, depois de localizar o posicionamento dele, debater o porquê que aquele não era o melhor posicionamento. Isso ancorado nos textos que estávamos lendo. Ou seja: ‘-</p>	<p>tabulado, dentro do fórum. Então, era a maioria das vezes. E eu não conseguia fazer com que eles escapassem disso.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: É, mas eu acho que o traço dominante nos meus, era o mesmo que o TUTOR B está falando, também.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Colocavam, uma tarefa escrita no lugar da fala.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “É. É eu acho que isso não era o mais comum. O mais comum era eles botarem uma fala de fora. Mas, o mais comum era esse traço de eles se dirigirem pouco uns aos outros, e de fazerem no último momento. Então essas memórias que eu tenho a respeito de boas discussões, inclusive com esses professores que tinham um posicionamento bem fundamentados, são obviamente, as exceções. Não era a regra, a regra é essa que o TUTOR B está falando.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Sim.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- E havia os que postavam, só textos, como se fosse trabalho individual escrito.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Trabalho individual escrito.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Não, era a maioria, mas havia isso.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- A bibliografia, inclusive referência bibliográfica. Com tudo.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Mas, eu tenho na memória de corrigir, de dizer: ‘Professor, mas não é...’.”</p>
--	---	--

	<p>Você veja o texto que estamos lendo, propõe por exemplo, para esta questão metodológica tais, tais e tais concepções que orientam a prática do professor. O que você está propondo, a sua posição é oposta a isso.' Mas, ele demonstrava compreender as posições, compreender o texto. Então, de forma alguma a avaliação dele foi prejudicada por este posicionamento, porque ele compreendia o debate, se posicionava fundamentadamente no debate. Mas, era um professor que exigia mais, porque eu também não podia deixar passar em branco os posicionamentos dele, que iam na contramão, do pensamento que aquele curso estava orientado. O curso tinha um fundamento de uma determinada orientação no campo pedagógico, que precisava ser digamos assim, ser defendida, pela nossa ação. Mas, eu lembro de ter tido um ou dois professores, com posicionamentos assim, bem claros assim. Que exigiam no debate uma participação maior nossa.</p>	<p>ENTREVISTADOR: “- Comigo também, mas não mudava.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... mas, não é assim. Aqui é como se fosse uma conversa em sala de aula. Mas, daí, lembrando também de uma sala de aula convencional, presencial: O debate também dificilmente envolve todos os alunos”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Sim!”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... ali ainda eles eram obrigados todos a se posicionarem. Mas numa sala de aula, quando fazemos uma conversa, enfim debatemos um determinado assunto, salvo se você, digamos ‘- Todos vão ser avaliados pela participação no debate’. O debate vai ficar restrito a...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- a”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... a uma minoria que vai fazer ali com mais qualidade, mas então...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Os demais vão ficar quietos”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Os demais vão ficar quietos, quiçá vão ficar prestando atenção”. (Risos)</p> <p>ENTREVISTADOR: É o mais comum.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: É verdade.</p>
4) Durante o curso, como você se relaciona com os cursistas que estão ausentes do curso, que não estão realizando as	<p>PROFESSOR- TUTOR A: “- Então, eu lembro que eu fazia, um grande controle principalmente no início. Daqueles que estavam acessando pela primeira vez. Que tinham muita dificuldade,</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: “Bom, esse, como eu falei antes, eu dou um tempo, para ver se eles vão acessar. Todas as tarefas, quando eles não acessam eu digo: ‘- Você não está acessando.</p>

<p>leituras e atividades? Quais as estratégias que você utiliza em relação a eles?</p>	<p>que não conseguiam acessar. E aí exigia um monitoramento assim, diário de quem estava acessando, principalmente na primeira, segunda semana. Para tentar diminuir as desistências já no início do curso. Que aconteciam. Ainda assim, aconteciam!</p> <p>E aí, depois era monitoramento, também semanal, diário, às vezes. Diário não, mas enfim! Mais de uma vez por semana, para ver quem já tinha acessado o texto, à discussão. Quem já tinha realizado a tarefa, enfim! Eu fazia uma planilha no Excel, controlando: Uma coluninha acessou, fez a tarefa. Então, eu ia marcando os xizinhos lá, para quem já tinha cumprido essas duas coisas. E ia mandando a mensagem individual para quem ainda não tinha acessado, ou realizado a tarefa. E ia apertando esse controle, mais para o final da semana. Eu acho isso, era uma parte bacana assim, de fazer e de ir mantendo esse controle. Mas enfim! Ainda assim, as desistências aconteciam. Porque às vezes o estudante se inscreveu no curso, mas não se adapta à rotina de vida dele. Mesmo um curso a distância, que ele pode fazer de madrugada. Não consegue! Tudo bem! Fazer o quê? Não tem como obrigar a fazer o curso. Então era mais ou menos isso. Mas eu lembro também, de ter aluno que começou atrasado. E daí, nós resgatamos. Meio que abandonou no caminho, e conseguimos resgatar, e outros...</p> <p>ENTREVISTADOR: “- De que forma? Você consegue...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Sempre mensagem. Mandando mensagem, às vezes e-mail... Eu já cheguei</p>	<p>Por que não está acessando?” ‘A maioria dos que abandonaram, o meu curso, inclusive. foi porque nem entraram na plataforma e desistiram já no começo. Então, eu começo a mandar mensagem individual: ‘- Você está com alguma dificuldade? Você precisa de auxílio? Você precisa de tempo? Veja bem! Você consegue!’ O maior estímulo eu dava para eles. Mas, eles não vinham. Eles, nem me davam retorno. Aí tem uma hora que você pensa: Eles não devem estar recebendo esses e-mails, ou estão recebendo e tão ignorando esses e-mails. E então eu acabava, de um tempo em diante, desistindo deles. Porque se eles resolvessem, depois de tantas vezes que eu entrei em contato, achar que iam dar conta dar conta, eles me procuravam. Aconteceu já, de uns dois, três alunos: Em que eu mandava, eles não me respondiam; mandava eles não me respondiam. Quando aconteceu a metade do curso eles começaram: ‘- Ah eu estava ocupado com meu doutorado. Eu estava ocupado, estava viajando, eu estava fazendo várias coisas, menos, me dedicando ao curso, eu tenho condições?’ Aí eu entrava em contato com a coordenação de tutoria, e perguntava se eu poderia dar esse prazo. Eu dava esse prazo. Mas aí já foi a interação! Ali já foram os fóruns de discussão, que ele não tem mais. No pouco que eles interagiam, não é? Não existia mais! É uma tarefa, vai acontecer meio que mecânica até. Meio que sem muita reflexão sobre o assunto. Porque ele tem que correr às vezes com três, quatro tarefas. Eram fases, que a gente chamava? Etapas, não é mesmo?</p>
---	---	--

	<p>ligar para professor, para cursista. Para perguntar o que estava acontecendo. E, fazendo esse contato, alguns voltavam, outros não. E repactuávamos o curso, como o TUTOR B, já falou. Repactuávamos: 'Vamos combinar novos prazos, e todo mais'."</p> <p>ENTREVISTADOR: E que tipo de frases, vocês colocavam para fazer essa chamada deles?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: Isso, não lembro.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- É, eu perguntava assim: '- Olha, o prazo para você desenvolver tal tarefa, já passou. Você está atrasado. Você está com alguma dificuldade? Você está com algum problema? Você não está conseguindo acessar?' E daí eles me respondiam: 'Ah! Problema de saúde, problema de trabalho. Problema de falta de tempo.'</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: '- Fui para um congresso.'</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: 'Fui para um congresso.'</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: '... numa (DADO OMITIDO PARA SIGILO) que não tem internet' "É.... (risos) Puxa, aí ir para um congresso, não justifica".</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: '- Não tenho condições, nenhuma.' "- Daí eu dizia: '- Mas veja! Você vai conseguir! Você vai conseguir! Tente lá! Se você não conseguir, me avise de novo. Aí nós estipulamos um novo prazo, tente lá!' "Mas eu, aquele que voltava... Eu tentava agarrar de unhas e dentes... (Risos)....</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos).</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR A: Etapa.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- É, e que ele vai ter que dar conta, além de todo o resto que ele acabou não deixando ainda. Mas ele assumiu mais essa, então. É difícil!</p> <p>ENTREVISTADOR: Mas, era dada oportunidade? Ou não?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "Sim, a coordenação sempre dizia: '-Olha, você acha que esse aluno tem condição, pode dar'. Aí eu dava prazo para ele acabar cada tarefa. Para que ele não se atrasasse mais ainda."</p> <p>ENTREVISTADOR: "- E como que as tarefas do fórum eram supridas, já que ele não poderia mais interagir no fórum?"</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: Ele colocava, como a maioria, já fazia. Ele colocava lá a opinião dele sobre o texto, sem interação. Se por exemplo ele dissesse assim: '-Ah fulano, eu não concordo com o que você falou no fórum. De repente! Se ele pudesse ir... Nunca fizeram isso. Aquele aluno nunca iria voltar naquele fórum.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- Para ver que ele não concordava".</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- Para ver que ele não concordava com a pergunta dele. Então, meio que fica sem sentido ele... Ele começar tão tarde assim, da metade em diante. Por conta dessas interações. Ele não vai acompanhando o progresso do curso com a turma.</p>
--	---	---

	<p>PROFESSOR-TUTOR B: "... para ele tentar ir até o fim do curso. Porque infelizmente a EaD ainda tem um índice de evasão muito... Muito grande!"</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- É".</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- Eu não sei se é porque precisa disciplina. É um curso que precisa de disciplina. Você precisa dizer: '- Hoje, é isso que eu vou fazer: Eu vou sentar, vou ler, e vou estudar. E vou preencher tal coisa.' "E como é EaD, se você não tem disciplina, você diz: '- Ah! Agora não dá! Depois eu faço; Agora não dá! Depois eu faço. E quando você vê: Virou uma bola de neve, que te atropelou, ali. Que acaba misturado tudo aquilo ali. Você acaba desistindo. Então, eu fazia de tudo para poder resgatar um aluno, nem que fosse um só. Mas eu ficava contente quando um estudante retornava."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- É a minha memória também é de que isso é uma coisa que eu também fazia um bom controle, e também ficava feliz quando eu conseguia evitar. Mas, sabe o que eu tenho na memória? Um primeiro curso a distância que eu fiz. Se não o primeiro, foi um dos primeiros, como aluno. Logo que eu entrei na universidade, (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Eu fiz um curso que era oferecido lá pelo (DADO OMITIDO PARA SIGILO), sobre (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Um curso da (DADO OMITIDO PARA SIGILO). E aí, eu me inscrevi nesse curso. Era um curso com tutoria. Uma plataforma que não era o Moodle, era outra, interativa. Você ia clicando, aparecia as tarefas</p>	<p>ENTREVISTADOR: "Então, podemos pensar que ele não seguia aquela lógica que vocês colocaram que o curso tem..."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- Isso! É."</p> <p>ENTREVISTADOR: "... na fala da pergunta anterior".</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- É ele até vai aprender. Mas, talvez vai escapar alguma coisa ali no meio do caminho. Porque ele não participou desse caminhar: Vamos subir um degrau! Agora vamos subir outro! Vamos subir outro!"</p> <p>ENTREVISTADOR: "É faltou a interação dialógica."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: É, então ele vai terminar o curso, principalmente porque ele precisa terminar o curso. Porque, ele precisa das cem horas, para poder passar no estágio probatório. E aí é que acaba sendo um ponto meio que...</p> <p>ENTREVISTADOR: "- Nevralgico."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- Nevralgico, principal, até! Não sei se para todo(as), a maioria vai adorar o curso. Eles avaliam muito bem, aprendem muito, mas nesses casos, ele vai terminar para conseguir o ponto lá na avaliação do estágio probatório. É esse eu acho mais o objetivo dele, por isso é que começa tão tarde, assim.</p> <p>ENTREVISTADOR: "- É e assim, tem um lado também da contribuição dele, para os outros."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "Sim, ele não tem contribuição. Porque está</p>
--	---	--

	<p>e outras atividades. E aí, em um determinado momento eu me atrapalhei com o negócio. Eu não lembro se eu não conseguia fazer. Começou a ficar difícil e eu tinha outras coisas para fazer. E aí eu falei: ‘– Ah! Vou largar esse negócio!’ “E aí, comecei a receber e-mail do tutor: ‘-Ah não sei o quê... Não registram acesso e outras coisas. E aí uma hora eu falei: ‘-Eu tive um pouco de dificuldade entre outras coisas. Dificuldade de entender lá, e fazer no lugar certo o que tinha que fazer’ E aí ele falou: ‘- Ah! Mas eu te ajudo. É assim, assim, assim, que você tem que fazer.’ E aí, não dei muita bola, e fui deixando. (Risos)</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos).</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Eu estava querendo abandonar aquilo; querendo fazer outras coisas com meu tempo. Aí, ele ligou para mim.”</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos)</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: (Risos) “Lá de (UM LOCAL BEM DISTANTE, OMITIDO PARA SIGILO) ele ligou para mim! (Risos).</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Nossa!” (Risos)</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: (Risos) “- Aí ele ligou: ‘- Mas, tem computador aí perto de você?’ Eu falei: ‘- Tenho!’ ‘- Então vai lá! Que eu vou te ajudar a achar o caminho’.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: (Risos) “Ah, Meu Deus!” (Risos).</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos).</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: (Risos) “- E eu tenho essa</p>	<p>sempre atrasado, porque ele não vai conseguir alcançar a turma, na etapa que eles estão. Porque ele não vai fazer uma coisa que ele poderia: É, pegar uma tarefa que está no dia, na ordem do dia e uma antiga; uma da ordem do dia e uma antiga. Ele não consegue dar conta disso. Então, ele vai lá pegar a primeira, daí vai para a segunda, vai para a terceira, e não vai acompanhar a turma. E vai acabar atrasado ainda. Um pouco mais atrasado que os demais. Mas vai seguir individualmente.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Sim. Tutor A!”</p>
--	--	---

	<p>memória comigo do que é um tutor ir atrás do ..." (risos)</p> <p>ENTREVISTADOR: "... do aluno".</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "... do aluno que está à beira do desespero". (Risos).</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos) "-Sentiu na pele". (Risos)</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- É exatamente. (Risos). Esse é um bom exemplo."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "Que é a dificuldade quando é curso com tutor. A maioria dos que eu faço é sem tutor.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: "- Sim".</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "- Porque eu não levo assim, com tanta disciplina. Eu termino o curso, eu faço. Porque daí eu sento lá, porque tem um prazo. Não tem tarefas que precisam estar em etapas. Eu termino, mas não no ritmo do curso. É no meu tempo. E às vezes eu digo: '- Ah! Depois eu faço; depois eu faço; depois eu faço. Depois, eu sento e faço."</p> <p>ENTREVISTADOR: "- Sim, acaba naquela situação dos alunos que fazem a tarefa na última hora....</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A e B: "- Exatamente. (Risos).</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos) "- Que faz tudo no último dia."</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: "E como não tem tutor, não tem fórum, então esses são mais tranquilos, conseguir fazer".</p> <p>ENTREVISTADOR: "- E agora, esses cursos do (DADO OMITIDO PARA</p>	
--	--	--

	SIGILO) aí, são puxados. Eu também já fiz, eles exigem muita disciplina e persistência” (Risos).	
5) De um modo geral, como você descreveria os estudantes ao longo de um curso a distância?	<p>Como você descreveria os cursistas? PROFESSOR-TUTOR A:</p> <p>“- Então, eu acho que está relacionado com as motivações deles. Eu acho que é uma boa troca que a gente fazia: Que eles lessem tudo aquilo, interagissem, seguissem as orientações em troca das horas que eles precisavam para cumprir os requisitos lá do estágio probatório. Então, em geral, eram muito respeitosos. Como é que eu vou dizer, muito interessados? Eu não posso julgar, porque eles entraram no curso para obterem as horas. Eles me pareciam interessados, enfim! Faziam, cumpriam. No geral, cumpriam as suas obrigações, dentro dos prazos, faziam bons trabalhos. Víamos a diferença de qualidade entre o professor da área da educação, e da (DADO OMITIDO PARA SIGILO) e aquele da (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Enfim! Ele nunca fez aquelas discussões mais do que os de formações mais próximas da educação. Mas, no geral a maioria ia muito bem. Então, a memória que eu tenho deles é de ter bons alunos, que faziam, que cumpriam as suas obrigações, e que saíam de lá sabendo mais do que quando entraram.”</p> <p>ENTREVISTADOR:</p> <p>“- Compreendo. Você falou agora, que cada um pertencia a uma área diferente da outra. Você acha que isso influenciava o andamento deles no curso?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Eu acho que eu sentia</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: Eu, em todas as turmas, a primeira descrição do grupo é, entusiastas. Eles começam: ‘- Mas que maravilha! Vou começar esse curso, vou fazer esse curso. Vou fazer, vou estudar. Eu quero compreender muita coisa...’. E dali a pouco a coisa fica, mais...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Menos entusiasmados.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B:</p> <p>“Menos entusiasmada, mais pesada. Aí começa a diminuir o entusiasmo. Mas normalmente eles são bem educados mesmo. São professores doutores que por algum motivo estão buscando conhecimentos na área da educação. Dependendo se não são da educação e da (OMITIDO PARA SIGILO) que já estuda a educação mesmo, ou o assunto educação, eles têm uma dificuldade. Mas, os que eu tive, conseguiram ler os textos, fazer uma compreensão daquilo. Não teve aquele (DADO OMITIDO PARA SIGILO). [...] que ficou só naquele texto que foi dado para ele ler e dar a opinião dele. Pelas avaliações do que eles faziam, estavam conseguindo dar conta daquele conteúdo, daquela forma que estava sendo proposta no curso. Eu acho que como qualquer estudante: tem aqueles que vão se aprofundar mais, vão atrás de mais. E aqueles que vão ficar mais no comum, que está delineado ali. Mas eles foram bem. Eles aprenderam bem. Todos disseram que aprenderam muito, dentro do curso. Então eu acho que</p>

	<p>desempenhos diferentes. Eu lembro de um professor (DADO OMITIDO PARA SIGILO), que fazia textos sensacionais. Eu lia os textos dele e pensava: ‘- Puxa vida, que reflexão!’ E era mais interessante ainda, porque ele não era da educação. Então ele trazia outros elementos para o debate. E aí você não tinha essa riqueza de referenciais, de outros elementos, quando pegava um professor da (DADO OMITIDO PARA SIGILO), um professor da (DADO OMITIDO PARA SIGILO) que vinha com uma outra formação, que nunca passou perto dessas discussões. O que não fazia um tirar uma nota maior, outro uma nota menor. Se eles atingiam os objetivos do trabalho, a nota deles era a melhor possível. Mas, claro que tinha uma contribuição, digamos assim ao debate, diferente, por parte de diferentes professores, com diferentes formações.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Mas, diferente como? Você poderia explicar mais?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Nesse sentido de que um conseguia aportar elementos de contribuição ao debate para além do texto base. Conseguia cumprir o objetivo daquele trabalho, aportando outros elementos, outros autores, inclusive. E outros, não faziam o que estava sendo pedido ali. Que era uma reflexão a partir do texto base, cumpria também o objetivo. Então, era essa a diferença, basicamente. O que eu chamaria de qualidade do trabalho, ou seja; um ultrapassava do necessário, e o outro fazia o necessário.”</p>	<p>eles são tranquilos. Eles deram conta do recado.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Então, a partir dessas respostas que vocês colocaram. Vocês dois colocaram que eles aprenderam, que enfim. Que teve um resultado positivo no final do curso. Na prática pedagógica deles, vocês acham que esses conteúdos que eles trabalharam durante o curso, eles demonstraram que iriam aplicar na prática deles?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Eu tinha mais o menos uns seis professores, que durante o curso já estavam fazendo a mudança na prática deles. Eu não consigo lembrar, nem tem por que dizer os nomes, não. Mas, eles disseram, que já estavam praticando aquilo e que já estavam vendo outros resultados.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Nossa, que legal!”</p> <p>TUTOR B: “- É que eles já estavam fazendo várias, sala de aula invertida, que tinha lá nas metodologias, eu acho. Eles repensarem a forma de dar aula. Eles começaram a buscar formas diferentes, e já estavam vendo resultado na própria turma deles, que eles já estavam trabalhando.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: Eu não tenho essa memória, mas eu te sugiro já um assunto para o doutorado. (Risos).</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos).</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: (Risos) “... Ou seja de investigar esse grupo de professores, e quem sabe comparar com outro grupo de professores que nunca fez esse curso. Será que esse curso teve um impacto?”</p>
--	---	--

	<p>ENTREVISTADOR: “- Mas, a que você atribuía essa diferença?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- À formação deles”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Mas, assim, à origem, à formação e à atuação?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Ao tipo de formação que eles tinham.”</p> <p>ENTREVISTADOR: O que não era da (DADO OMITIDO PARA SIGILO) não conseguiria contribuir tanto.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Isso!”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “... quanto o que era...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... aquele que era da educação ou (DADO OMITIDO PARA SIGILO), conseguia contribuir mais. Conseguia fazer o trabalho para além do que era necessário.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Compreendo”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... e outros não, Mas, ainda assim, acho era útil para todos, inclusive para aquele que trazia outros elementos. Porque ele tinha que articular aquilo em torno do que a gente estava propondo. Porque era o objetivo de refletir sobre avaliação. Porque às vezes eram reflexões que ele também não tinha feito. Mas ele tinha elementos outros, para trazer para essa discussão, e isso tornava o trabalho mais interessante.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Entendi. E o pessoal que já cabe mais dentro dessa categoria de que não</p>	<p>PROFESSOR- TUTOR B: “- É, realmente.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... na formação desses professores como docentes?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... No ponto de vista da opinião deles. No ponto de vista da opinião dos alunos, deles. O que é que acham desses professores que fizeram o curso, comparados com professores que nunca fez esse curso. A opinião dos alunos em relação a esses professores, e a opinião desses professores em relação à prática deles. Eu acho que daria um bom trabalho.”</p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos) “- Interessante.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Eu acho que, recebi alguns feedbacks: ‘-Foi legal’. Mas eu não saberia afirmar, assim. Acho que seria um bom objeto de pesquisa.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- É eu tive algumas como vocês. No caso, como o do TUTOR B ali que citou que... Falaram que estavam aplicando ou que iriam aplicar posteriormente. Mas, eu tive também alunos que tentaram mostrar como o caso daquele aluno que você colocou que ele tinha estudado (OMITIDO PARA SIGILO) e que ele demonstrava esperar ser convidado para as próximas edições do curso.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Sim”</p> <p>ENTREVISTADOR: “É. Participar do planejamento do curso, como tutor, ou com outra atribuição.”</p>
--	---	---

	<p>conseguiu contribuir tanto, que fazia o estritamente necessário, do que foi pedido. Alguma resistência, em caminhar no curso, ou se deparar com os conteúdos, com a tarefas, ou não necessariamente?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Como assim, resistência?”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “- A resistência no sentido de não concordar, e dificuldade, no sentido de dificuldade mesmo de acompanhar.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Eu acho que no sentido de resistir ao conhecimento, digamos assim.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Certo.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Eu não acredito nisso. Nessa discussão pedagógica.’ Talvez só acontecesse nesse público que não de áreas menos afeitas, (DADO OMITIDO PARA SIGILO). Ainda assim, eram casos raros, mas talvez só acontecesse, nesse público.</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Certo”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... que não estavam acostumados ao debate de ideias como algo possível.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Plural”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Plural. E mais do que isso, algo sério. Que tem fundamento. Enfim, que merece atenção. Que não é só opinião. Não conseguia enxergar a educação como um campo de estudo. Que por mais que seja plural, é um campo de estudo que tem um</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Certo.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “... Ele se sentia capacitado a fazer o trabalho, a ministrar as palestras, entre outras atividades.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Então, talvez, fosse”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “- Talvez fosse, realmente. Então, assim se comportou durante todo o curso todo...”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Ele fez questão de demonstrar”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “... ele demonstrou. Ele fez questão de demonstrar. Essa vontade principalmente. Até no encontro presencial, ele disse: ‘- Me chame, que eu participo’.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Então, esse professor que fez as críticas que eu falei, lá no curso. Então, depois convidamos para participar conosco. (OMITIDO PARA SIGILO). Porque ele era bom mesmo.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Ele era muito bom mesmo.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Às críticas que ele fez eram pertinentes. Acho um pouco a forma como ele fez era um pouco impertinente. Mas o conteúdo não era desprovido de razão, Ele era um bom professor. Eu acho que talvez hoje, ele não fizesse as críticas da maneira como ele fez.</p>
--	--	---

	<p>conhecimento acumulado. Não basta você dizer: ‘- Não concordo com isto.’ Como, não concordo com isto? São pesquisas desenvolvidas, anos e anos e anos. É, você tem mais que dizer que não concorda. Porque não é assim, que acontece na prática. Às vezes você tinha esse tipo de desafio, que é um desafio que as (DADO OMITIDO PARA SIGILO) enfrentam enquanto campo do conhecimento, e até outros campos do conhecimento. Então, agora no sentido de progredir não. Não se tinha dificuldade de progresso, no sentido inclusive de levar ao abandono.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “-Sim.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “... professores de todos as formações, porque eu acho que não tem a ver com o conteúdo, tem a ver com a dinâmica da vida.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Compreendo”.</p>	<p>ENTREVISTADOR: “- É mas eu acho que todos nós, em algum curso, tivemos alguém mais difícil de lidar. Mas, a forma de lidarmos, era única, embora tivéssemos uma diretiva geral da coordenação.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- Cada um é cada um. Não tem como ser diferente. Porque vai depender da posição daquele sujeito diante do tutor. Se ele for mais agressivo, se ele for mais suave, se ele for assim, cheio de diplomacia. A reação do tutor vai ser diferente. Dependendo ele nem vai responder ao estudante. Mas, isso não pode acontecer.”</p> <p>ENTREVISTADOR: Mas, no teu caso você interagiu com ele, TUTOR A?</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Sim, mas eu lembro que essa postura dele foi na avaliação final do curso, quando eles tinham que dar o feedback.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Não deu mais tempo.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não. É... Já não já cabia mais essa discussão.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Talvez, se ele tivesse em algum momento dito, alguma coisa”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- É externado no meio do caminho, pudesse ter suscitado um debate.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Você TUTOR B, lembra de algum caso que você teve, durante o curso, algum embate nesse sentido?”</p>
--	---	--

		<p>PROFESSOR-TUTOR B: “Não.” Não tive ninguém tão questionador.</p>
<p>6) Na sua percepção, quais conhecimentos e atitudes o professor-tutor precisa para conduzir um curso na modalidade à distância?</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR A: Eu concordo com o TUTOR B, Não tem nada a acrescentar, é isso.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: (Risos).</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: (Risos) “- É como o TUTOR B, tem que ter um bom conhecimento na área e tem que ter essas atitudes que o TUTOR B falou, paciência, planejamento, disciplina. Acho que é isso, nada a acrescentar.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Nada a acrescentar”.</p>	<p>ENTREVISTADOR: “Bom, pergunta 7, para o TUTOR A. Quais aspectos”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É a 6”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “É...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Na sua percepção...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Ah, é. Sexta. Então, você? Na sua percepção, quais conhecimentos e atitudes o professor-tutor precisa para conduzir um curso na modalidade à distância? Conhecimentos e atitudes”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- O professor-tutor, ele precisa ter conhecimento do assunto, que está sendo tratado ali. Eu não vou lá no curso de administração pública em EaD, ser tutor de um curso na área de contabilidade. Eu não sei nada daquilo. E eu preciso dessa interação, do tutor. Mesmo que ele não seja o professor conteudista, ele precisa, caso tenha uma dúvida de área, saber responder, saber explicar ao estudante. Então o professor precisa de ter conhecimento na área em que o curso está se desenvolvendo. Metodologia do Curso Superior ele precisa saber sobre o que são Metodologias, práticas docentes em sala, fundamentos de educação. Não tão profundo eu acho. Mas precisa saber. E o tutor tem que ser muito paciente, muito proativo. Ele tem que estar pronto para escutar o estudante daquela turma,</p>

		<p>aquele participante ali. E tentar ajudar aquele sujeito a caminhar naquele curso com todas as dificuldades que está apresentando. Porque aquele que tá te apresentando dificuldade é que você vai ter mais interação. Assim como falamos desde o começo: Aquele que é mais tranquilo, que vai levar o curso até o fim, que não vai precisar muito controle; esse daí a gente, vai ficar olhando para ele, mas não, interagindo de uma forma mais profunda com ele, para fazer que ele se atente pro curso. Então ele tem que ter proatividade, tem que ter disposição, ele tem que ter horários, assim, que ele possa sentar e se debruçar, sobre aquela plataforma para poder interagir com os alunos. Eu acho que é isso.”</p>
<p>7) Quais aspectos, ao seu ver, podem ser limitadores para a ação do professor-tutor na plataforma virtual?</p>	<p>ENTREVISTADOR: “Quais aspectos podem ser limitadores?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- O que eu já falei anteriormente, o número de alunos. Quanto maior o número de alunos, decresce a qualidade da interação, das possibilidades do trabalho do tutor. É uma coisa que prejudica. Essa é uma limitação para a ação do tutor, o número de alunos, que ele tem que dar conta. Limitação? Não. Não vejo outra limitação que não esta. Coisa que limite a ação do tutor. Coisa que cerceie a atuação dele, é isso. Acho que a coordenação de tutoria poderia estabelecer limitações também, impertinentes. Mas não foi o caso da experiência desse curso.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Compreendo”.</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: Para mim uma limitação seria, do tutor. Um curso aceitar um tutor sem a formação, pelo menos básica. É um limitante para o curso, não para o tutor. Qual que seria uma limitação? A plataforma ficar fora a cada instante. É uma limitação porque você se atrasa, você tem que informar os alunos por um outro meio que não pela plataforma, que está fora: ‘Que eles tenham que ter paciência, para o acesso, que teremos que redefinir, as datas.’ É uma limitação ao meu ver, embora não aconteceu com esse curso. Outra, é não me dar autonomia suficiente, para eu tomar as decisões que não precise de uma reunião de tutores com a coordenação. Por exemplo: Ah! Numa semana um aluno se atrasou ali na tarefa. Eu pretendo apresentar essa tarefa e dizer assim: ‘- Eu vou te dar mais</p>

	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Não houve limitações impertinentes, só limitações pertinentes. (Risos). O prazo é esse, a tarefa é esta, tudo dentro do esperado”.</p>	<p>tempo’. E ao chegar na coordenação ela me dizer: ‘- Nem pensar! Você não vai dar mais prazo para esse aluno fazer.’ Porque seguiu, p à risca, o início e término daquele, daquele módulo. Isso eu me sinto limitada daí. De não poder interagir com o meu aluno. E de estar sabendo o que está acontecendo, e não dar mais prazo, ou uma coisa assim. Um pouco de autonomia eu acho que tem que ter. O principal. Mas a gente tem que ter autonomia dentro desse principal também. E esse curso, assim, sempre foi ótimo nessa parte, nessa turma, com a coordenação (OMITIDO PARA SIGILO). Muito tranquilo.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “- E a questão de a plataforma cair, ter de interagir de outras formas não compromete?”</p> <p>TUTOR B: “- É por e-mail.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “Mas aconteceu muito no curso, nessa experiência?”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Nessa experiência não.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Eu lembro de um curso, não lembro se era esse curso de Metodologia ou se era outro que eu trabalhei. Que uma vez nós perdemos tudo o que os alunos tinham feito.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Isso”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Foi dramático!”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Foi o curso de (OMITIDO PARA SIGILO)</p>
--	--	--

		<p>PROFESSOR-TUTOR A: “Foi no de (OMITIDO PARA SIGILO)”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É foi, foi muito difícil.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Foi.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É nesse, eu acho que o Moodle estava mais firme.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Mais estável.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É, mais estável, então não aconteceu de ficar fora. Mas, é um limitador. Se a plataforma, se a parte tecnológica do curso não funcionar, ele vai limitar a ação do tutor nesse curso.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “A ferramenta, se não tiver adequada.”</p>
<p>8) Algo mais que vocês gostariam de dizer, que poderia ser acrescentado, sobre a relação professor-tutor e estudante, sobre a condição de professor-tutor diante do sistema de EaD? Alguma coisa que a gente deixou passar.</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR A: “É eu acho que quando você falou dessa entrevista, desde que você começou essa pesquisa, a minha grande angústia foi externar isso que eu externei aqui da questão de como eu imagino como deve uma experiência mais frustrante para aqueles que vão bem, do que para aqueles que apresentam alguma dificuldade. Acho que essa é a minha principal questão com esse curso e com a atividade de professor-tutor como um todo. De que o professor que faz tudo direitinho, talvez uma experiência com o professor-tutor em especial, que não seja tão enriquecedora. Porque ele só vai receber um positivo, assim: ‘- Muito bem!’”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “Joinha!”</p>	<p>PROFESSOR-TUTOR B: “Uma coisa que eu sempre senti dificuldade como tutora, em qualquer curso. Um ponto difícil para mim difícil, é a avaliação. A avaliação para mim é terrível! Eu nunca sei se eu estou avaliando certo. A nota. A nota para mim é uma coisa difícil: ‘- você vai dizer para um estudante que ele é oito, ou que ele é sete, ou que ele é cem.’”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Oito, vírgula cinco; Oito, vírgula sete!” (Risos).</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “- E o que é isso dentro daquilo que ele apresentou ali? Eu acho que, eu sempre gostei de: Satisfatório, não satisfatório. Ou alguma coisa, assim: Que não tivesse uma nota para você dar para o</p>

	<p>ENTREVISTADOR: “Sim”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: <i>“Joinha. E, eu acho que o remédio seja a diminuição do tamanho das turmas. Isso impacta questão do curso, de ter mais tutores, tudo isso. Enfim, eu acho que é o mesmo drama da educação presencial.”</i></p> <p>ENTREVISTADOR: “Pela tua fala, é possível pensarmos que como professor-tutor somos mais preparados para atender mais os estudantes que não estão acompanhando o curso.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “- Isso”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Passa a surgir essa necessidade de ter um atendimento para os que fazem.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: <i>“Para os que estão acompanhando bem, poder debater com eles, poder explorar ideias.”</i></p> <p>ENTREVISTADOR: “Sim”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: <i>“Em turmas de 50 alunos, por exemplo, é muito difícil.”</i></p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: <i>“Você vai se concentrar naqueles cinco ou seis que deram problema, que atrasaram a tarefa, ou que não atenderam às expectativas.”</i></p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: <i>“Porque apesar de, de ser flexível, e esse curso era flexível, você não pode também, estender o prazo de fim de curso. Estender tanto que você vai ficar lá, com cinco alunos pendurados,</i></p>	<p><i>sujeito. Pois é tão difícil você avaliar. A coisa mais difícil que tem na Educação é a avaliação para mim. Porque você consegue introduzir o aluno no assunto, você consegue ir caminhando com ele, indicando livros, e lá no fim você tem que fazer uma avaliação. É necessária a avaliação para você saber como é que foi a tua atuação. E se você tem que mudar alguma coisa. E você fazer uma autorreflexão: ‘- Eu que não dei conta? Aquele aluno entendeu o que eu estava falando ou não, não é?’ E daí, você tem que dizer para ele que com base em tudo aquilo que ele escreveu ele é um: ‘- Sete e meio!’ (Risos)</i></p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: <i>“Sete, vírgula três!” (Risos).</i></p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: <i>(Risos) “- É, essa, essa é eu acho... que é...” (Risos)</i></p> <p>ENTREVISTADOR: (Risos) “- É o desafio da avaliação, mesmo porque envolve a subjetividade.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É a relação do professor-tutor com o estudante mesmo, no caso”.</p> <p>ENTREVISTADOR: “Que envolve a métrica. Envolve a ética, a postura de cada um em relação a tudo...”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “É. Muito difícil avaliar! Difícil! É isso!</p> <p>ENTREVISTADOR: “É isso! Muito agradecida!!!</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A E B: “Foi um prazer”.</p>
--	--	--

	<p>seis meses depois que terminou. E tem outros aspectos...”</p> <p>ENTREVISTADOR: “O planejamento”.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “... O planejamento. Temos que fechar as turmas.</p> <p>PROFESSOR-TUTOR A: “Expedir os certificados.”</p> <p>TUTOR B: “Os certificados.”</p> <p>ENTREVISTADOR: “As questões formais.”</p> <p>PROFESSOR-TUTOR B: “As questões formais que têm que ser atendidas.”</p>	
--	---	--

ANEXO I – ESTRUTURA DO CURSO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CURSO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Carga Horária – 100 horas	
4 a 10 de abril – semana de ambientação no AVA	
Módulo 1 – A Docência no Ensino Superior – 4 semanas.	
Período	Conteúdo
Semana 1 e 2 11 a 24 de abril	Finalidade da educação Tendências Filosófico Educacionais Educação Moral Paradigmas Educacionais · Tradicional · Escolanovista · Tecnista · Progressista O que é necessário para ser um bom professor Paradigma da Complexidade Docência Universitária · Formação · Cotidiano · Papéis do professor Texto complementar “As universidades, a inserção e as aprendizagens profissionais: qual o papel da pedagogia” de Mariana Gaio Alves – Educar em Revista N. 57 - http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/42071/2633
Semana 3 25 de abril a 1 de maio	Políticas da Educação Superior Histórico e Programas Legislação · Constituições · LDB · Outras normas Instâncias Legais · CNE, Câmaras, MEC, Inep, SIANES – Avaliação das IES PNE Texto complementar: Plano Nacional de Educação
Semana 4 2 a 8 de maio	Diretrizes Curriculares PPI, PDI, PPC
Módulo 2 – O professor na sala de aula – 3 semanas	
Semana 1 9 a 5 de maio	Saberes docentes · Científicos · Metodológicos · Relações interpessoais
Semana 2 16 a 22 de maio	A Construção da Aula LDB – IES Fatores Internos e Externos Pedagogia da alternância Sala de aula como referência para a prática Texto Complementar: Mito da Caverna Fábula da Águia e da Galinha
Semana 3 23 a 29 de maio	Gestão da Sala de Aula Construção do conhecimento Procedimentos de Ensino · Aula expositiva · Aula expositiva dialogada · Projetos de trabalho · Estudo de caso · Estudo de texto · Debate · Seminário · Outros Texto complementar: “Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior” de Eunice Alencar e Denise Fleith http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22310.pdf
Módulo 3 – A avaliação no Ensino Superior	
Semana 1 30 de maio a 5 de junho	Concepção de Avaliação para o ES Escolha de conteúdo e técnicas– autoritarismo x democracia Aspectos da avaliação Princípios norteadores Autores – concepções
Semana 2 e 3 13 a 26 de junho	Como planejar o Ensino na Educação Superior · PPI, PPC · Programa da disciplina · Plano da disciplina · Plano de aula 2. Como planejar a avaliação na Educação Superior · Em função de objetivos · Diagnóstica

	<ul style="list-style-type: none"> · Postura crítica · Produção coletiva · Produção individual · Requisitos para o planejamento · Retorno da avaliação aos alunos Técnicas/Instrumentos para avaliação · Participação efetiva na aula · Trabalhos individuais e em grupo · Seminário · Resumo de textos · Resenha
Semana 2 e 3 13 a 26 de junho (Continuação)	<ul style="list-style-type: none"> · Fichamento · Trabalho de campo · Estudos de Caso – Relatórios · Artigo Científico ou Paper · Levantamento de dados bibliográficos Provas: dissertativas, discursivas, objetivas, práticas, outras.
Semana 2 e 3 13 a 26 de junho	Como planejar o Ensino na Educação Superior <ul style="list-style-type: none"> · PPI, PPC · Programa da disciplina · Plano da disciplina · Plano de aula 2. Como planejar a avaliação na Educação Superior <ul style="list-style-type: none"> · Em função de objetivos · Diagnóstica · Postura crítica · Produção coletiva · Produção individual · Requisitos para o planejamento · Retorno da avaliação aos alunos Técnicas/Instrumentos para avaliação · Participação efetiva na aula · Trabalhos individuais e em grupo
Semana 2 e 3 13 a 26 de junho (Continuação)	<ul style="list-style-type: none"> · Seminário · Resumo de textos · Resenha · Fichamento · Trabalho de campo · Estudos de Caso – Relatórios · Artigo Científico ou Paper · Levantamento de dados bibliográficos · Provas: dissertativas, discursivas, objetivas, práticas outras
Semana 4 30 de junho	Seminário Final e Mostra de Trabalhos

FONTE: Instituição de Ensino Superior que ofertou o curso.